

ОМСКАЯ ГУМАНИТАРНАЯ АКАДЕМИЯ

СТУДЕНЧЕСКАЯ ВЕСНА – 2019

**XV Международная научно-практическая конференция
студентов и магистрантов**

31 мая 2019 года

Сборник статей в 2 частях

*Под редакцией
доктора филологических наук, профессора
А. Э. Еремеева*

Часть 2

Омск Издательство ОмГА 2019

УДК 378
ББК 74.5
С88

С88 Студенческая весна – 2019. XV Международная научно-практическая конференция студентов и магистрантов : сборник статей ; под ред. д-ра филол. наук, профессора А. Э. Еремеева : в 2 ч. – Ч. 2. – Омск : Изд-во ОмГА, 2019. – 144 с.

Сборник подготовлен по материалам участников XV Международной научно-практической конференции студентов и магистрантов и включает в себя секции «Экономика и управление», «Журналистика и PR», «Общая психология и социальная работа», «Социально-гуманитарные аспекты в образовании, философии, социологии, отечественной истории, современные подходы в информатике и математике, иностранный язык как средство межнационального общения», «Физическая культура и спорт в учебных заведениях РФ».

Сборник может использоваться как учебное пособие для студентов по следующим специальностям: педагогика, журналистика, психология, социология, экономика, политология, философия.

Печатается по решению редакционно-издательского совета
Омской гуманитарной академии

Ответственность за точность приведенных данных, аутентичность цитат, а также за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы статей

УДК 378
ББК 74.5

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

ПРОФИЛАКТИКА СИНДРОМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ

Баронина А. В.,

Омская гуманитарная академия,

научный руководитель канд. псих. наук, доцент В. Г. Пинигин

Одним из наиболее приоритетных направлений в изучении феномена эмоционального выгорания является его рассмотрение сквозь призму профессиональной деятельности человека.

В настоящее время работа занимает как минимум треть жизни человека и является для многих людей не только источником заработка, но и источником ресурсов для самореализации. Работа, помимо всего, реализует возможность быть включенным в социальные отношения, без которых современный человек не может существовать. Но вместе с тем с работой у людей связаны и негативные переживания, являющиеся следствием возникающих трудностей, которые могут привести к проблемам со здоровьем, нервным срывам, нежеланию продолжать работу. Такое состояние люди часто называют эмоциональным выгоранием [1].

Эмоциональное выгорание – это выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций (понижения их энергетики) в ответ на избранные психотравмирующие воздействия. Эмоциональное выгорание является формой профессиональной деформации личности и развивается поэтапно. Безусловно, необходимо знать аспекты этого явления и психологические приемы исключения такого феномена из жизнедеятельности [2].

Нужно отметить, что наиболее часто синдром эмоционального выгорания встречается у представителей таких профессий, как спасатели, врачи, учителя, социальные работники, работники правоохранительных органов. В этих сферах работы человек сталкивается со сложными межличностными контактами, тяжелыми эмпатическими проявлениями, эмоционально вкладывается в работу по максимуму.

Особенно часто данное понятие применяется к преподавателям. В современной литературе выделены группы факторов, влияющих на развитие эмоционального выгорания у педагогов.

Первой группой факторов, актуализирующих профессиональное выгорание педагогов, являются коммуникативные факторы. Педагогическая деятельность предполагает выстраивание длительной и интенсивной коммуникации с субъектами образовательных отношений.

Вторая группа – личностные факторы. Синдрому профессионального выгорания больше подвержены педагоги, испытывающие хронический внутриличностный конфликт, связанный с профессиональной деятельностью. Чаще всего речь идет о конфликте между профессиональной деятельностью и семьей, при котором профессиональная деятельность вследствие высоких требований мешает семейным отношениям. Более того, речь идет о необходимости постоянного доказывания собственной компетентности вследствие социальной оценки результатов деятельности педагога.

Третью группу составляют средовые факторы. Средовые факторы актуализируются в тех ситуациях, когда педагог на фоне перманентного стресса попадает в условия, в которых он должен проявлять высокую эффективность деятельности. Более того, в качестве факторов среды, способствующих профессиональному выгоранию педагогов, важно отметить повышенную продолжительность дня, высокую динамику работы, необходимость осуществления значительного объема работы в ограниченные сроки, социальную оценку результатов деятельности.

Большое значение имеет и профилактика эмоционального выгорания, которая связана с развитием профессионально важных качеств личности, формированием адаптивных умений и стратегий поведения, поддержанием внутренних ресурсов, использованием их потенциала [3].

Опытно-экспериментальное исследование профилактики эмоционального выгорания у педагогов сельской школы было проведено на базе КГУ «Самарская средняя школа № 1». Количество испытуемых составляло 11 человек. Для изучения эмоционального выгорания педагогов была использована методика диагностики уровня эмоционального выгорания В. В. Бойко. Предложенная методика дает подробную картину так называемого синдрома эмоционального выгорания.

В диагностике уровня эмоционального выгорания по методике В. В. Бойко участвовали 11 педагогов, из них 2 человека мужского пола в возрасте 40 и 42 лет, 1 человек женского пола в возрасте 30 лет, 2 человека женского пола в возрасте до 40 лет, 4 человека женского пола в возрасте от 42 до 50 лет, 2 человека женского пола в возрасте 53 и 56 лет.

Респондентам предлагалось ответить на 84 вопроса анкеты в соответствии с прилагаемой инструкцией, для того чтобы увидеть, в какой степени

у каждого из них сформировалась психологическая защита в форме эмоционального выгорания.

Цель настоящего исследования заключалась в выявлении симптомов эмоционального выгорания среди учителей сельской школы путем формирования характеристики каждого респондента для принятия индивидуальных мер профилактики и коррекции.

Анализ результатов констатирующего этапа эксперимента демонстрирует следующее:

- фаза «напряжение» находится в стадии формирования у 36,3 % учителей и не сформировалась у 63,7 %;
- фаза «резистенция» сформировалась у 45,4 % педагогов, находится в стадии формирования у 54,6 % педагогов в анализируемой организации;
- фаза «истощение» сформировалась у 1 педагога, в стадии формирования у 18,1 % и не сформировалась у 72,9 % педагогов.

После диагностики нами была составлена программа коррекции для «выгоревших» педагогов и программа профилактики для тех, кто находится в фазе формирования эмоционального выгорания или не имеет признаков данного синдрома. В нее вошли мероприятия, способствующие предупреждению возникновения синдрома эмоционального выгорания: информирование о сущности, факторах риска возникновения и развития, о симптомах и проявлениях выгорания, а также о первичных мерах профилактики (полноценный сон, физические нагрузки, разнообразный отдых, активные социальные контакты вне работы, самообразование, тайм-менеджмент и т. д.).

После реализации программы профилактики эмоционального выгорания, в изучаемой образовательной организации среди педагогов была вновь проведена комплексная диагностика по методике В. В. Бойко.

На основании анализа результатов исследования были сделаны следующие выводы.

1. Фаза «напряжение» у респондентов не обнаружена. Минимальное количество баллов по данной фазе – 5, максимальное – 35. Конечно, максимальное значение близко к пограничному показателю, поскольку с 36 баллов можно говорить о том, что фаза находится в стадии формирования.

2. Фаза «резистенция» не сформировалась у шести респондентов, из них у двух человек значение показателя составляет 34 балла, что близко к пограничному показателю. У четырех человек фаза находится в стадии формирования. У одиннадцатого респондента максимальное из всех респондентов количество баллов – 52, что говорит о возможном окончании формирования фазы.

3. Фаза «истощение» не сформировалась у десяти респондентов, из них у одного человека значение показателя составляет 34 балла, что близко к пограничному показателю. У шестого респондента фаза находится в стадии формирования.

Таким образом, мы можем утверждать, что разработанная в рамках практической части исследования программа профилактики эмоционального выгорания учителей сельской школы является эффективной.

На основании проведенного исследования можно утверждать, что эффективная профилактика синдрома эмоционального выгорания педагогов сельской школы обеспечивается развитием системной устойчивости, что, в свою очередь, также является предпосылкой для успешного профессионального и карьерного роста.

Библиографический список

1. Цветикова, Л. Н. Синдром «эмоционального выгорания» у преподавателей высшей школы [Текст] / Л. Н. Цветикова, С. Ю. Комова, И. Е. Плотникова // Вестник Воронежского государственного университета. Сер. Проблемы высшего образования. – Воронеж, 2015. – № 1. – С. 106–110.
2. Водопьянова, Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика [Текст] / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. – 2-е изд., СПб. : Питер, 2009. – 336 с.
3. Есауленко, И. Э. Феномен эмоционального выгорания [Текст] / И. Э. Есауленко, О. Ю. Ширяев, В. А. Кунин, Д. Н. Алексеева, А. В. Сущенко. – Воронеж: ВГМА, 2012. – 34 с.

ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОНФЛИКТОВ В ОРГАНИЗАЦИИ

Богалева Ю. Н.,

Омская гуманитарная академия,

научный руководитель д. п. н., доцент С. В. Матюшенко

Проблема конфликта в современных условиях является исключительно актуальной, она находится в фокусе внимания множества зарубежных и отечественных исследователей. Все большее значение приобретают непосредственно практические аспекты конфликта – управление конфликтами. Конфликт рассматривается как сложное психологическое и социальное явление, успешность исследования которого зависит от существующих теоретических и методологических позиций, используемых методов и средств. В качестве результата изучения конфликтов в конкретной организации должна выступать выработка определенных рекомендаций, которые на-

правлены на профилактику конфликтов и разрешение различных конфликтных ситуаций.

Сущность конфликта можно рассматривать как отсутствие согласия между сторонами, которые могут быть представлены как отдельными лицами, так и группами. Каждая из сторон конфликта ориентирована на то, чтобы была принята ее точка зрения или цель деятельности и мешает другой стороне отстоять свою точку зрения или достичь своей цели. Конфликт в настоящее время ассоциируется с угрозами, агрессией, враждебностью, напряжением и иными эмоционально негативными явлениями. Существует мнение о том, что конфликт всегда является нежелательным явлением и его необходимо разрешать, так как конфликт разрушает человеческие взаимоотношения и негативным образом сказывается на результативности совместной деятельности.

Современная наука признает, что конфликт является неотъемлемой частью нашей жизни. Многие руководители ориентированы на немедленное подавление конфликтов или же выбирают тактику избегания, игнорируя их и стараясь не занимать ничью сторону. Обе позиции можно рассматривать как ошибочные, так как они приводят в долгосрочной перспективе к издержкам в деятельности организации. Первая позиция препятствует формированию нужных, полезных для организации конфликтов, тогда как вторая дает возможность свободно развиваться таким конфликтам, которые приносят вред организации в целом и работающим в ней людям. В отечественной практике исследованием способов разрешения конфликтов, а также управлением конфликтами в организации занимаются такие ученые, как Ф. М. Бородкин, Н. В. Гришина, Т. М. Данькова, Д. К. Захаров, А. Я. Кибанов, Д. Б. Шульгин, И. Н. Шило и др. Как отмечают ученые, конфликт является деятельностью людей, которая предполагает преследование определенных целей. В качестве конфликтующих сторон, как отмечает Ф. М. Бородкина, можно выделить только тех, кто способен к сознательному и целесообразному поведению, то есть к осознанию собственной позиции, наполнению смыслом собственных действий, а также к использованию средств разрешения конфликта. Отсюда следует, что конфликтующие стороны должны быть деятельными субъектами. Все это позволяет отделить реальных участников конфликта от тех людей и групп, которые являются инструментами, средствами, орудиями борьбы субъектов конфликтного взаимодействия [1].

В качестве общей формы проявления объективных конфликтов можно рассматривать дезорганизацию целевой группы как оборотную сторону нужных изменений. Дезорганизация рассматривается как состояние, при ко-

тором групповые нормы, шаблоны действий в той или иной степени приходят в несоответствие с новыми потребностями. Начинается активный поиск новых способов деятельности и обновление отдельных элементов существовавших ранее функций. Обычно это состояние характеризуется наличием противоречий относительно старых способов деятельности в изменяющихся условиях. Дело доходит до злобных осуждений тех лиц, которые защищают старые способы поведения и деятельности в реализации управленческих функций. Формируются группы инициаторов изменений, а также их противники; актуальной становится проблема взаимоотношений разных поколений в коллективе организации, происходит переоценивание опыта старших сотрудников организации, смена неформальных лидеров, а в критических случаях и формальных носителей власти в организации [2, 3].

Таким образом, дезорганизация на субъективном уровне проявляется как нарушение согласованности действий членов группы, т. е. несогласие. Если согласие характеризуется выраженной способностью индивида координировать собственные действия на основании существующих в организации норм и представлений о функциях системы, то несогласие обозначает нарушение оснований для совместной деятельности отдельными группами организации. Поведение членов группы зависит от особенностей понимания ситуации конфликта, от особенностей реагирования на происходящие в организации изменения, от степени соотнесения с ситуацией частных позиций или же интересов. В случае наличия согласия сотрудники понимают ситуацию практически идентично, сходным образом, интересы их совпадают с интересами организации и с ее политикой в конкретных условиях. В таком случае каждый член коллектива представляет себе характер деятельности организации и предъявляет другим членам адекватные ожидания и требования. Организационное поведение посредством общих представлений и групповых норм предполагает определение сходных интересов, которые формируют благоприятную для коллектива атмосферу деятельности [4].

Несогласие как частная форма проявления конфликтного взаимодействия может рассматриваться как нечто большее, чем просто расхождение представлений отдельных индивидов по частным вопросам. В рамках конфликта разногласие предполагает столкновение позиций и взглядов относительно групповых ценностей и норм, которые являются общезначимыми, относительно общего понимания того, как следует рассматривать ситуацию и приспособляться к ней, а также как действовать скоординированно, для того чтобы полноценно осуществлять собственные функции. Несогласие можно также рассматривать как отказ образовавшейся внутри организации группы, поведение которой отклоняется от предписанных паттернов поведения и

норм деятельности, подчиняться этим нормам. Это может выражаться в неисполнении своих обязанностей и функций, так как оспаривается обоснованность их в изменяющихся условиях. В случае несогласия как отдельного проявления конфликта подрывается доминирование общего делового настроения в организации, отсутствует единение формальной и неформальной структуры взаимоотношений, также теряется идентификация частных групп относительно ценностей целевой группы, то есть организации в целом [5].

Как справедливо отмечает А. Н. Занковский, типичным конфликтом, который связан с необходимыми изменениями и ситуацией несогласия, является конфликт новаторов и консерваторов. Данный конфликт закономерен, так как все новое иницируется отдельными членами коллектива: лидером или же отдельными работниками. Сначала выражается несогласие с устаревшими элементами в структуре деятельности организации. Затем несогласие закрепляется частными высказываниями отдельных лиц, и наконец, все это становится обобщенной позицией всей группы. Предмет несогласия постепенно расширяется, включая в себя действия большинства членов коллектива, которые поддерживают старые и связанный с ними формы отношений в организации. Несогласие постепенно преобразуется в противоборство новаторов и консерваторов, и вероятность того или иного исхода существенным образом зависит от способностей руководства организации, актуальных возможностей организации по вопросам конструктивных действий в соответствии с существующими условиями [6].

Конфронтация членов организации является неотъемлемым элементом напряженности на высоком уровне ее функционирования: она рассматривается как форма проявления внутреннего конфликта. Конфронтация может приобретать разные формы, в том числе формы жесткой конкуренции на почве карьерных устремлений членов коллектива, дискуссий, направленных на разгром представителей оппозиции, борьбы за влияние на центр власти и за определенного рода привилегии и т. п. В конфронтационном поведении активно используются различные средства и методы, от организации протестов отдельных членов группы до травли членов коллектива, поведение которых отклоняется от некой «генеральной линии», от конструктивных выступлений и отдельных действий до подсиживания и дрызг, от убеждений до увольнений и наказаний представителей конфликтующих сторон. В организациях конфронтация проявляется в форме конформного и агрессивного поведения, в виде ухода от конфликта и в виде склонения к подчинению, к принятию позиции противоположной стороны [7].

Наибольшую опасность для оптимального функционирования организации имеет конфронтация, которая связана с кристаллизацией частных ин-

тересов или же с подменой ими общих целей и интересов деятельности организации. Она ведет к расколу организации.

К психологическим особенностям коллектива организации, которые оказывают влияние на вероятность возникновения конфликта, относится общий характер взаимоотношений в нем. Сложная система личностных и деловых отношений может характеризоваться позицией взаимной доброжелательности, направленности на сотрудничество, готовности членов коллектива к совместному мирному урегулированию возникающих проблем. Отмечается тенденция к иррадиации традиций общения, что проявляется в том, что склонность руководителя к конфликтному поведению, внесение им компонента напряженности в отношения с подчиненными оказывает негативное влияние на их отношения между собой [8]. В то же время наличие умения не только не обострять, но и успешно разрешать конфликтные ситуации у руководителя способствует формированию и развитию отношений такого же плана и у самих членов коллектива. Таким образом, особенности взаимоотношений в коллективе могут стать причиной возникновения излишней конфликтности, а при наличии неблагоприятной атмосферы в коллективе предрасполагать к перерастанию сложностей в конфликты.

Следует обратить внимание на роль руководителя в деятельности по предотвращению и урегулированию конфликтного взаимодействия и управлению им. Деление конфликтов в деятельности руководителя на отдельные виды весьма условно, жесткая граница отсутствует. Конфликт может быть как между рядовым сотрудником и руководителем, так и между руководителями разного уровня [8].

Также возможно разделение конфликтов на горизонтальные, то есть между отдельными сотрудниками, которые не находятся в отношениях власти-подчинения, вертикальные, то есть между лицами, которые находятся в отношениях власти-подчинения, а также смешанные, предполагающие интеграцию двух указанных типов. Наиболее распространенными являются конфликты вертикальные и смешанные: они составляют 70–80 % всех конфликтов. Помимо этого, данные виды конфликтов являются наиболее нежелательными для руководителя, так как в ходе их он органичен в реализации своих функций. Дело здесь в том, что в данном случае каждое из действий руководителя рассматривается всеми членами коллектива в контексте конфликта. Возможна классификация конфликтов также по характеру причин, способствовавших его возникновению. Перечислить все их не представляется возможным, но можно выделить отдельные (весьма условные) категории причин [9].

1. Причины, связанные с особенностями взаимодействия в рамках трудового процесса.

2. Психологические причины, которые обуславливаются особенностями взаимоотношений людей: отношениями антипатии и симпатии, этническими и культурными различиями членов коллектива, различиями в деятельности руководителя и его подчиненных.

3. Причины, связанные с личностными особенностями отдельных членов группы, например с отсутствием способности контролировать собственное эмоциональное состояние, агрессивностью и т. п.

Позитивная роль конфликтов заключается в том, что они нужны и даже необходимы для развития трудового коллектива. Конструктивная сторона конфликта более явно проступает, когда он является достаточным для мотивации людей. Конфликты такого рода формируются на основании различия в целях, которые обуславливаются характером деятельности сотрудников организации (например, в случае творческого конфликта идей). Развитие конфликта такого рода сопровождается более активным обменом информацией, согласованием разных позиций, а также желанием понять друг друга. В ходе обсуждения различий вырабатываются компромиссные решения, которые основываются на творческом и инновационном подходе к проблеме – такого рода решения могут привести к более эффективной работе организации. Наличие у конфликтов определенного рода положительных сторон нередко служит причиной того, что они искусственным образом встраиваются в структуру организации для получения необходимого позитивного эффекта.

Положительное воздействие конфликт способен оказать и на развитие отдельной личности:

- происходит активизация самосознания;
- актуализируются потенциальные возможности личности;
- открывается перспектива самосовершенствования.

Разрушительные последствия возникают тогда, когда конфликт либо очень слаб, либо очень силен.

Библиографический список

1. Бородкин, Ф. М. Теория конфликта [Текст] / Ф. М. Бородкин. – М., 2017. – 145 с.
2. Гришина, Н. В. Психология конфликта [Текст] / Н. В. Гришина. – СПб : Питер, 2012. – 411 с.
3. Гулякина, В. В. Конфликтология. Психология конфликта [Текст] / В. В. Гулякина. – Орел : ОГУ, 2009. – 328 с.
4. Кошелев, А. Н. Конфликты в организации: виды, назначение, способы управления [Текст] / А. Н. Кошелев, Н. Н. Иванникова. – М., 2012. – 298 с.

5. Куприянов, Р. В. К проблеме изучения межличностного конфликта в вузе [Текст] / Р. В. Куприянов // Доклады Международного симпозиума МАПН «Социальная психология – XXI век». – Ярославль, 2009. – С. 43–49
6. Занковский, А. Н. Организационная психология : учеб. пособие для вузов / А. Н. Занковский. – М. : Флинта : МПСИ, 2002. – 648 с.
7. Моргунов, Е. Б. Конфликт: предотвращение и управление [Текст] / Е. Б. Моргунов. – М., 2004. – 285 с.
8. Большаков, А. Г. Конфликтология организаций : учеб. пособие [Текст] / А. Г. Большаков, М. Ю. Несмелова. – М. : МЗ Пресс, 2011. – 182 с.
9. Анцупов, А. Я. Словарь конфликтолога. 3-е изд. [Текст] / А. Я. Анцупов, А. И. Шпилов. – СПб. : Питер, 2012. – 528 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОНФЛИКТОВ В ОРГАНИЗАЦИИ

Богалева Ю. Н.,
Омская гуманитарная академия,
научный руководитель д. п. н., доцент С. В. Матюшенко

Важность обращения к проблеме конфликтов в профессиональной среде обуславливается тем, что динамизм и конкурентное ведение бизнеса являются одним из специфических признаков современной экономической ситуации. Руководству организаций приходится постоянно искать новые способы и пути решения широкого спектра возникающих проблем и разрешения конфликтов, а также повышать эффективность управления и деятельности с целью обеспечения устойчивого развития организации [1].

Конфликт является одним из типичных факторов дезорганизации деятельности в организации, он формирует ситуацию неопределенности и конфронтации, которая при неблагоприятных условиях может привести к существенным внутренним кризисам в организации и поставить ее на грань банкротства. Для того чтобы не допустить этого, руководители предприятия, управляющие, начальники отделов должны постоянно решать возникающие в компании конфликты [2, 3].

Что касается деятельности организации, то в настоящее время можно выделить целый ряд противоречий, которые способствуют возникновению межличностных конфликтов, требующих особого внимания.

1. Между необходимостью практических и теоретических разработок в области технологий разрешения организационных конфликтов в современных условиях деятельности организации и их явным дефицитом.

2. Между необходимостью модернизации производственных систем организации, внедрением новых технологий и психической и интеллектуальной неготовностью менеджмента и персонала организации к изменениям, что порождает острые противоречия между руководством и персоналом организации.

Для определения возможностей управления профессиональными конфликтами в организации, а также для проверки гипотезы о том, что повышенный уровень агрессивности в межличностных отношениях характерен для лиц с выраженными характеристиками агрессивности, было спланировано и осуществлено эмпирическое исследование.

Участниками эмпирического исследования стали 40 человек – сотрудники компании ООО «Эльдорадо», специалисты по продажам, в возрасте от 21 до 32 лет, мужского и женского пола. В качестве диагностических средств были использованы методики «Стратегии поведения в конфликте» и «Диагностика состояния агрессии» (опросник Басса-Дарки). Статистический анализ был выполнен с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена в пакете статистического анализа StatSoft Statistica 10.0.

Полученные в ходе исследования данные указывают на то, что в целом в выборке исследования преобладающей является конструктивная направленность на взаимодействие в конфликте – преобладающим стилем поведения в конфликте выступает стиль «сотрудничество», что предполагает интеграцию усилий сторон конфликта по преодолению существующих конфликтов и достижение сторонами конфликта наиболее оптимального состояния, насколько это возможно (табл. 1).

Таблица 1

Результаты диагностики методикой «Стратегии поведения в конфликте» К. Томаса

Виды агрессии	Среднее	Ст. отклон.
Физическая агрессия	1,78	0,77
Косвенная	2,00	0,78
Раздражение	2,28	1,30
Негативизм	2,13	0,88
Обида	2,13	0,72
Подозрительность	3,50	1,36
Вербальная агрессия	3,00	1,34
Чувство вины	2,05	0,78

В ходе исследования особенностей проявления различных аспектов состояния агрессии у сотрудников было определено, что по большинству изучаемых показателей диагностируются низкие и средние значения. В ходе исследования не было выявлено лиц, которые имеют повышенную

склонность к проявлению физической и косвенной агрессии, негативизма. Вместе с тем выявлены лица, которые характеризуются умеренным уровнем проявления раздражения и подозрительности (табл. 2).

Таблица 2

Результаты исследования методикой «Диагностика состояния агрессии»
(опросник Басса-Дарки)

Виды агрессии	Среднее	Ст. отклон.
Физическая агрессия	1,78	0,77
Косвенная	2,00	0,78
Раздражение	2,28	1,30
Негативизм	2,13	0,88
Обида	2,13	0,72
Подозрительность	3,50	1,36
Вербальная агрессия	3,00	1,34
Чувство вины	2,05	0,78

Выполненная процедура корреляционного анализа позволила сделать вывод о наличии достоверных корреляции показателей стилевых особенностей поведения в конфликте и агрессивности. Выявлены следующее.

1. Существует достоверная корреляция показателя стиля поведения в конфликте «сотрудничество» и таких аспектов агрессивности, как «физическая агрессия» ($r = -0,43$), «раздражение» ($r = -0,51$), а также «подозрительность» ($r = -0,43$). Данные обстоятельства позволяют сделать вывод о том, что чем выше уровень проявления физической агрессии, чем более выраженным является раздражение и подозрительность у сотрудников организации, тем более низкий уровень проявления такого стиля поведения в конфликте, как «сотрудничество», будут иметь его участники.

2. Показатель стиля поведения в конфликтных ситуациях «приспособление» коррелирует с показателем косвенной агрессии ($r = 0,51$). Можно говорить о том, что чем выше уровень проявления косвенной агрессии у сотрудника, то тем более вероятным является использование в ситуации конфликта стиля поведения по типу приспособления.

3. Показатель обиды коррелирует со значениями по стилю поведения в конфликте «избегание» ($r = 0,45$). Можно заключить, что чем выше уровень проявления обиды, то тем более вероятным является использование такого стиля поведения в конфликте, как «избегание». Сотрудники организации, ориентированные на избегание, вероятнее всего, будут склонны к проявлению обиды.

4. Значения по стилю поведения в конфликте «компромисс» коррелируют с такими аспектами агрессивности, как подозрительность ($r = -0,47$),

а также интегральным показателем враждебности ($r = -0,46$). Можно сделать вывод о том, что те сотрудники рассматриваемой организации, которые характеризуются повышенным уровнем враждебности и подозрительности, вероятнее всего, не будут склонны к проявлению компромисса в межличностных отношениях.

Таким образом, на основании результатов эмпирического исследования мы принимаем основную гипотезу исследования, то есть повышенный уровень агрессивности в межличностных отношениях характерен для лиц с выраженными характеристиками агрессивности.

На основании результатов эмпирического исследования нами предложена система рекомендаций, которые способствуют предупреждению возникновения конфликтов в организации.

Следует отметить, что полностью исключить возможность возникновения конфликтов в ходе трудовой деятельности невозможно, вместе с тем возможным является создание таких условий, которые минимизируют количество конфликтов, а также способствуют разрешению существующих противоречий наиболее конструктивным способом. К их числу можно отнести следующие условия.

1. Осуществление деятельности по формированию благоприятных условий труда для работников организации.

2. Осуществление справедливого распределения материальных благ в трудовом коллективе.

3. Наличие четко определенных, нормативных процедур разрешения предконфликтных и конфликтных ситуаций.

4. Адекватная материальная среда и окружение сотрудников организации.

Таким образом, на основании результатов эмпирического исследования выявлены данные о соотношении стилевых особенностей поведения в конфликте и агрессивности. Учет данных специфических особенностей позволяет осуществить разработку деятельности по управлению профессиональными конфликтами в организации.

Библиографический список

1. Анцупов, А. Я. Словарь конфликтолога. 3-е изд. [Текст] / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – СПб. : Питер, 2012. – 528 с.
2. Большаков, А. Г. Конфликтология организаций : учеб. пособие [Текст] / А. Г. Большаков, М. Ю. Несмелова. – М. : МЗ Пресс, 2011. – 182 с.
3. Кошелев, А. Н. Конфликты в организации: виды, назначение, способы управления / А. Н. Кошелев, Н. Н. Иванникова. – М., 2012. – 298 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ШКОЛЕ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

Волошина Д. В.,

Омская гуманитарная академия,

научный руководитель канд. псих. наук, доцент В. Г. Пинигин

Готовность к обучению в школе определяется исследователями как сложная система тесно взаимосвязанных и иерархически организованных свойств, обеспечивающих успешность адаптации к новым условиям жизни, плодотворное, активное усвоение знаний, умений, норм и правил поведения в школе и за ее пределами. В структуре данного образования выделяют интеллектуальную готовность к школе, под которой понимают наличие у ребенка кругозора, запаса конкретных знаний. У ребенка должны сформироваться планомерное и расчлененное восприятие, элементы теоретического отношения к изучаемому материалу, обобщающие формы мышления и основные логические операции, смысловое запоминание [1].

В работах по проблематике изучения условий формирования у детей интеллектуальной готовности к школе, роли целенаправленного обучения и видов детской деятельности представлены различные педагогические средства, использование которых позволяет эффективно решать разнообразные задачи интеллектуального развития и воспитания детей. Для решения задач формирования у будущих первоклассников интеллектуальной готовности к школе в образовательной практике воспитатели активно используют возможности непосредственно образовательной деятельности детей, ТРИЗ, познавательно-исследовательской деятельности и др. В ряде работ раскрыты возможности детской игры при подготовке детей к новым условиям обучения в школе, в том числе дидактической игры [2].

В то же время анализ видового разнообразия и содержания интеллектуально-дидактических игр, применяемых в современном ДООУ, методик их проведения с детьми показал, что: 1) большинство таких игр направлено на формирование отдельных компонентов интеллектуальной готовности к обучению в школе; 2) ограниченно используются возможности некоторых видов игр (игры-эстафеты, игры-головоломки, народные дидактические игры и т. д.); 3) в условиях самодеятельной игры воспитатели не всегда создают условия для того, чтобы дети целенаправленно, самостоятельно, вариативно использовали интеллектуальные способности и умения для решения познавательно-игровых задач, осуществляли игротворчество [3].

Анализ литературных источников и обнаруженные недостатки практики использования дидактических игр как средства формирования интеллектуальной готовности к обучению в школе позволили выявить противоречие между тем, что дидактическая игра с интеллектуальным содержанием обладает разнообразными возможностями влияния на формирование у детей интеллектуальной готовности к обучению в школе и тем, что в образовательном процессе ДООУ потенциал такого вида детской игры реализуется недостаточно, т. к. игры разрабатываются вне учета целостной и системной природы интеллектуальной готовности к школе как единства и взаимосвязи составляющих ее компонентов.

Обозначенное противоречие позволило определить проблему исследования: при каких условиях содержательной разработки и использования в педагогическом процессе дидактическая игра может оказать комплексное влияние на формирование интеллектуальной готовности ребенка к школе в целом?

В опытно-экспериментальном исследовании приняли участие 40 детей в возрасте 6–7 лет. 20 детей вошли в контрольную группу, из них 8 мальчиков и 12 девочек. В экспериментальную группу вошли 20 детей, принимавших участие в комплексе занятий с использованием дидактических игр, из них 9 мальчиков и 11 девочек. Все дети регулярно посещают дошкольное учреждение, семьи полные, благополучные.

Для диагностики изучения состояния исходного уровня интеллектуальной готовности к школе детей старшего дошкольного возраста мы использовали следующие методики: 1) методику «Анализ образца» (Е. Л. Агаева), направленную на изучение уровня развития таких мыслительных операций, как анализ и синтез; 2) методику «Последовательность событий» (А. Н. Бернштейн), направленную на изучение умения конкретизировать предложенную информацию; 3) методику «Назови одним словом» (В. С. Юркевич), направленную на определение уровня развития такой мыслительной операции, как обобщение.

Данные методики были реализованы в ходе диагностических мероприятий на констатирующем этапе эксперимента, в процессе анализа результатов которого мы выяснили, что большинство детей находятся на среднем и низком уровнях интеллектуальной готовности к обучению в школе. Как показал статистический анализ, различия между интеллектуальной готовностью к школе в контрольной и экспериментальной группах находятся вне зоны значимости.

Далее, на формирующем этапе эксперимента, нами была разработана и реализована программа.

Цель программы – разработать и апробировать в образовательном процессе комплекс дидактических игр, направленных на формирование интеллектуальной готовности к школе у детей старшего дошкольного возраста.

Задачи программы:

1) осуществить подбор, адаптацию, разработку комплекса дидактических игр, направленных на формирование компонентов интеллектуальной готовности к школе;

2) разработать план по формированию интеллектуальной готовности к школе;

3) апробировать план образовательной работы по формированию интеллектуальной готовности к школе у детей старшего дошкольного возраста посредством использования дидактических игр в образовательном процессе ДОУ.

После реализации программы, на контрольном этапе эксперимента, по результатам повторной диагностики, были получены следующие эмпирические данные: в контрольной группе значительных изменений не произошло, при этом в экспериментальной группе увеличилось число испытуемых с высоким уровнем интеллектуальной готовности на 60 %, снизилось число детей, с выявленным средним (на 10,9 %) и низким (на 39,14 %) уровнями интеллектуальной готовности.

По результатам данного исследования можно сделать следующие выводы.

1. Развитие интеллектуальных способностей происходит уже на этапе дошкольного детства.

2. Умственное воспитание является важнейшим фактором развития интеллектуальных способностей у детей.

3. В системе педагогических средств интеллектуального развития дидактическая игра является эффективным средством если:

– ее задачи, содержание, организация направлены на формирование нескольких компонентов интеллектуальной готовности к школе;

– организация игры, обучение ей предполагает активное участие воспитанников;

– содержание игры, ее правила близки опыту, интересам детей.

Таким образом, проведенное исследование выявило, что если в образовательно-воспитательном процессе использовать дидактические игры, которые базируются на знакомых детям играх, и при этом каждая игра будет содержать элемент новизны и в ее процессе будет создаваться ситуа-

ция успеха, то это будет способствовать формированию интеллектуальной готовности детей старшего дошкольного возраста к школе.

Библиографический список

1. Гуткина, Н. И. Психологическая готовность к школе [Текст] / Н. И. Гуткина – М. : Просвещение, 2017. – 398 с.
2. Кравцов, Г. Г. Психология и педагогика обучения дошкольников : учебное пособие [Текст] / Г. Г. Кравцов – М. : Мозаика-Синтез, 2013. – 245 с.
3. Букатов, В. М. Педагогические таинства дидактических игр [Текст] / В. М. Букатов. – М. : Московский психолого-социальный институт : Флинта, 2013. – 152 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ РУКОВОДСТВО ПРОЦЕССОМ САМОВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Есжанова Г. Н.,
Омская гуманитарная академия,
научный руководитель канд. псих. наук, доцент В. Г. Пинигин

Проблема самовоспитания и саморазвития личности в современных условиях является актуальной не только для будущего специалиста, но в большей степени для школьников, только делающих первые шаги в процессе поиска ответа на вопрос, как перевести личностные достижения на новый качественный уровень, каким образом достичь личностного роста. Именно поэтому задача педагога – приложить все усилия для формирования готовности к организации самовоспитания учащихся, чтобы стимулировать их личностный рост и создать траекторию развития личности в перспективе. При этом мы понимаем, что одним из критериев образованности личности следует считать ее способность к самовоспитанию как условие полноценного функционирования в обществе.

Самовоспитание – это сознательная, планомерная, систематическая работа над собой в целях приобретения или совершенствования качеств, необходимых в жизни, в трудовой деятельности. Оно помогает знание и опыт других людей превратить в собственный опыт. Формирование личности осуществляется под влиянием целенаправленных воспитательных воздействий, идущих не только от воспитателей, но и от нее самой [1].

Содержательная сторона процесса самовоспитания зависит от возраста и индивидуальных особенностей конкретной личности, от характера учебной деятельности, от уровня руководства этим процессом со стороны родителей, классных руководителей и взаимной требовательности в кон-

кретных учебных коллективах. В то же время, как показывают практика и целевые исследования, при всей своей многовариантности и субъективности в разных видах работы над собой есть нечто общее: в содержательном плане учащиеся, как правило, занимаются самосовершенствованием по следующим основным направлениям:

- а) развитие мировоззренческой и позиционной определенности, ответственности, расширение кругозора;
- б) совершенствование профессиональных и организаторских качеств;
- в) формирование общей, научной, правовой культуры, эстетических и физических качеств;
- г) постоянное обновление знаний, совершенствование практических навыков и умений;
- д) формирование навыков работы над собой, способности к постоянному самосовершенствованию, устойчивой мотивации личностного развития;
- е) выработка умения управлять своим поведением, потребностями и чувствами, овладение методами и приемами эмоционально-волевой саморегуляции [2].

Школьники подросткового возраста активно включаются в процесс самовоспитания, прилагают к этому много усилий в различных видах деятельности. Однако самовоспитание реализуется не во всякой деятельности. Не всякая деятельность способствует самосовершенствованию. Самосовершенствование предполагает не простое приспособление поступков к внешним требованиям, а активное развитие качеств личности в процессе как учебной, так и внеучебной деятельности [3].

Эмпирическое исследование проводилось с учащимися 8 класса в количестве 15 человек.

На констатирующем этапе эксперимента использовались такие методики, как тест «Самооценка силы воли» Н. Н. Обозова и методика «Социальная смелость» Данная методика является фрагментом методики многофакторного исследования личности Р. Кеттелла.

В результате констатирующего эксперимента установлено: высокий уровень воли у 26,7 %, средний уровень воли – 46,6 %. низкий уровень воли – 26,7 % подростков. По методике «Социальная смелость» были получены следующие результаты: высокий уровень социальной смелости у 26,7 %, средний уровень – 33,3 %, низкий уровень у 20,0 % подростков.

Исходя из данных, полученных во время проведения констатирующего этапа эксперимента, была составлена и осуществлена на практике развивающая программа по формированию регуляционно-волевых качеств

подростков, направленная на обучение способам самовоспитания и саморегуляции, которая включала следующие этапы.

1. Осознание своего образа жизни, осмысление значимости той деятельности, которая требует самовоспитания.

2. Овладение навыками самостоятельной работы в той области деятельности, в которой подросток хочет добиться успеха.

3. Формирование умений и навыков составления программы самовоспитания. Это очень важный этап работы над собой. Здесь требуется умение оценить, насколько объективно ты судишь о себе, верные ли цели ставятся и нужные ли приемы выбираются.

4. Формирование умений и навыков организации самовоспитания в избранной деятельности. Это наиболее ответственный этап при переходе от воспитания к самовоспитанию. Без конкретной деятельности желание стать лучше останется только желанием.

После реализации развивающей программы последовал контрольный этап экспериментальной работы и была проведена повторная диагностика.

Результаты теста «Самооценка силы воли» показали, что высокий уровень воли у подростков увеличился с 26,7 % до 40,0 %, средний – с 46,6 % до 60,0 %, низкого уровня воли, который присутствовал на констатирующем этапе эксперименте у 26,7 % подростков, на контрольном этапе обнаружено не было.

Результаты диагностики по методике «Социальная смелость» показали, что высокий уровень социальной смелости у подростков увеличился с 26,7 % до 66,7 %, однако средний уровень уменьшился с 53,3 % до 33,3 %. При этом низкого уровня, который присутствовал в констатирующем этапе эксперимента у 20,0 % подростков, после реализации развивающей программы обнаружено не было.

Все это говорит о положительном результате формирующего этапа эксперимента.

Таким образом, проведенная опытно-экспериментальная работа по развитию и стимулированию процесса самовоспитания школьников подросткового возраста доказала свою эффективность.

Библиографический список

1. Рувинский, Л. И. Самовоспитание личности [Текст] / Л. И. Рувинский. – М. : Мысль, 2014. – 140 с.

2. Битянова, Н. Р. Проблема саморазвития личности в психологии [Текст] / Н. Р. Битянова. – М. : Изд-во «Флинта», МПСИ, 2015. – 246 с.

3. Тайчинов, М. Г. Воспитание и самовоспитание школьников [Текст] / М. Г. Тайчинов. – М. : Просвещение, 2012. – 159 с.

РАЗВИТИЕ РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ ОТЦОВ И ДЕТЕЙ ПОСРЕДСТВОМ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА

Жангуразова А. О.,

Омская гуманитарная академия,

научный руководитель канд. псих. наук, доцент В. Г. Пинигин

Отцовство давно привлекает внимание исследователей из числа этнографов, социологов, психологов и ученых других областей знаний. В одной только психологии феномен отцовства изучается в рамках различных научных подходов и направлений. Для семьи, к какой бы эпохе и к какой бы культуре она ни относилась, важной социальной функцией всегда было и остается воспитание подрастающего поколения. Между тем отцовство и материнство необходимо рассматривать как два различных социальных института родительства.

Отцовство – это интегральное психологическое образование, состоящее из совокупности ценностных ориентаций родителя, установок и ожиданий, родительских чувств, отношений, родительской ответственности и стиля воспитания. Проблема отцовства теперь является предметом изучения относительно новой отрасли психологии – психологии родительства [1]. Тема влияния отцовско-детских отношений на развитие детей представляет собой новую и перспективную область изучения личности и семьи.

Изменения в системе гендерных ролей за последние пятьдесят лет вызвали глобальное изменение роли отца в становлении и развитии ребенка. Однако в 80-е годы в странах Европы и США ученые обозначили «новый образ отца», который во многом отличался от традиционного, прежде всего своей «включенностью» в отношения с ребенком. Включенность отца в отношения с ребенком способствует не только благополучному эмоциональному развитию последнего и формированию чувства взаимной привязанности, но и отражается по-разному в разные возрастные периоды: в младшем школьном возрасте активность отца находит отражение в высокой успеваемости ребенка, в подростковом возрасте близкие и доверительные отношения с отцом связаны не только с высокой успеваемостью, но и с эмоциональным благополучием и, что самое важное, являются превентивной мерой против делинквентного поведения подростков.

Отцовско-детские отношения играют значительную роль в формировании маскулинных качеств у сыновей и фемининных качеств у дочерей. Велика роль отцовско-детских отношений в половой идентификации как сына, так и дочери. В эмоциональной сфере развития мальчика установлена связь между отсутствием или слабостью отцовского начала и гипермаскулинным или агрессивным поведением мальчиков, которое является бунтом против материнского контроля [2].

Мы можем выделить следующие факторы, по которым можно определить эффективность отцовско-детских отношений:

- 1) доступность отца для ребенка;
- 2) включенность в совместную деятельность с ребенком;
- 3) ответственность за материальное обеспечение семьи;
- 4) организация образовательно-воспитательной сферы ребенка.

«Включенные отцы» ломают стереотипы о главенствующей роли матери в жизни ребенка. То есть мы можем говорить о появлении «нового современного отцовства», о возрастании числа мужчин, принимающих реалии нового времени и адаптирующихся к ним, что является благоприятным фактором развития в области семейных отношений вообще и детско-родительских отношений в частности[3].

Для того чтобы складывался позитивный тип детско-родительских отношений, надо формировать педагогическую грамотность у родителей.

Для повышения эффективности воспитательной деятельности отца будет правомерным использование психолого-педагогической технологии. Она представляет собой процесс как индивидуального, так и группового обучения родителей наиболее оптимальным стратегиям воспитания и развития ребенка с опорой на его возрастные психологические особенности.

Одним из средств развития и оптимизации детско-отцовских отношений, в данном случае психолого-педагогической технологией, является социально-психологический тренинг, цель которого – создание психолого-педагогических условий, необходимых для гармонизации отношений между родителем и ребенком.

Именно создание обстановки эмоциональной близости членов семьи, педагогическое просвещение родителей в области психологических особенностей разных возрастных периодов, информирование о формах и методах воспитания, комплексное использование средств и методов психолого-педагогической коррекции способствует значительному улучшению детско-родительских отношений.

На основе изучения психолого-педагогической литературы был составлен план опытно-экспериментальной работы, определены ее цели и задачи.

На констатирующем этапе исследования была осуществлена психолого-педагогическая диагностика родительского отношения отца к ребенку, родительских установок и реакций, а также самодиагностика детьми своего уровня притязаний и самооценки. Был обобщен и систематизирован собранный материал.

По итогам диагностики нами было выявлено минимальное количество отцов из всех участников исследования, которые имели проблемы в отношениях с детьми, а именно 9 человек. Из них 2 определили себя как отцы с излишней эмоциональной дистанцией с ребенком, а у 7 отцов обнаружилась излишняя концентрация на ребенке.

Формирующий этап эксперимента был посвящен разработке программы тренинга по развитию отцовско-детских отношений и повышению психолого-педагогической компетентности отцов, у которых были выявлены проблемы в отношениях с детьми.

На контрольном этапе исследования была осуществлена повторная психолого-педагогическая диагностика, подведены итоги.

После проведения повторной диагностики нами не было обнаружено отстраненных отцов и отцов со стилем воспитания «гиперопека», а также детей с заниженными показателями уровня притязаний и самооценки.

Мы убедились, что уровень притязаний и самооценки у детей «включенных» отцов выше, чем у детей «отстраненных» отцов.

В конечном итоге мы наблюдали положительную тенденцию отношений диады «отец–ребенок», что выражалось в:

- 1) принятии ребенка;
- 2) стремлении отцов к сотрудничеству с ребенком;
- 3) стремлении взрослого к единению с ребенком;
- 4) демократичной стратегии взаимодействия с ребенком;
- 5) предоставлении ребенку возможности высказаться;
- 6) партнерских отношениях;
- 7) поощрении активности ребенка.

Основываясь на результатах опытно-экспериментальной работы, мы делаем следующий вывод: разработанная программа способствовала развитию детско-отцовских отношений, а сформированность детско-отцовских отношений повлияла на развитие личности ребенка, в чем мы убедились в ходе контрольного этапа исследования.

Библиографический список

1. Борисенко, Ю. В. Психология отцовства [Текст] / Ю. В. Борисенко. – Москва – Обнинск : ИГ-СОЦИН, 2007. – 220 с.
2. Ильин, Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины [Текст] / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2002. – 366 с.
3. Токарева, Ю. А. Типология отцовства как воспитательной деятельности [Текст] / Ю. А. Токарева // Актуальные проблемы современной науки и образования. Общественные науки : материалы всерос. науч.-практ. конференции с междунар. участием – Уфа : РИЦ БашГУ, 2010. – С. 322–326

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА

Жолаушин С. Т.,

Омская гуманитарная академия,

научный руководитель канд. псих. наук, доцент В. Г. Пинигин

Проблема креативности в настоящее время является одной из самых исследуемых в психологической науке. На вопрос о том, что такое креативность, психологи отвечают по-разному, и в разнообразии мнений на этот счет проявляется сложность самого феномена. Каждое из определений креативности, имеющих в литературе, заслуживает того, чтобы учесть его в поисках глобального определения.

Категорию креативности как самостоятельную характеристику стали изучать в 50-х годах XX в., и связана она с именем Дж. Гилфорда. В зарубежной литературе в связи с полисемией термина «креативность» в последние годы возникают полимодальные подходы к пониманию творческих способностей, которые включают в себя интеллектуальные, мотивационно-потребностные и другие компоненты (Р. Стернберг, Т. Любарт, Е. Григоренко, Дж. Рензулли). Все большее распространение получают техники развития креативности, ориентированные на социальную успешность. Инвестиционная теория Р. Стернберга и Т. Любарта основана на представлениях о том, что синтетические, аналитические и практические способности человека должны быть сбалансированы для творческого успеха [1].

Современные представления о креативности предполагают связь человека с культурой как результат его творческой деятельности, что способствует личностному развитию. В результате проведенного анализа мы определяем креативность как интегральное свойство индивида, определяющее возможности социального взаимодействия между людьми, при ко-

тором специфическим свойством процесса, продукта и индивида является оригинальность мышления.

Креативность является важнейшим социально-психологическим образованием индивида, проявляющимся во всех сферах человеческой деятельности.

Одно из психолого-педагогических условий развития этого качества, на наш взгляд, наиболее важное в работе педагогов, – это отказ от домашних заданий реферативного характера. Любые задания, в которых не требуется творчество, а лишь требуется умение находить в Интернете информацию, должны быть изжиты из арсенала методов работы современных педагогов.

С учетом психологических особенностей подросткового возраста был разработан и апробирован тренинг, реализующий психолого-педагогические условия развития креативности подростков и направленный на активизацию их творческого потенциала.

На основе проведенного экспериментального исследования были выделены психолого-педагогические условия развития креативности подростков: использование в учебном процессе творческих заданий, задач открытого типа, подкрепление со стороны педагогов инициативности и творчества подростков, внутренняя мотивация к творчеству.

Модель, обеспечивающая развитие креативности подростков в учебно-воспитательном процессе, представлена двумя уровнями: содержанием и формой. Содержательный уровень включает задания на развитие вербальной креативности и дивергентного мышления, творческие работы. Формальный уровень включает внедрение субъект-субъектных отношений в учебно-воспитательный процесс, психолого-педагогическую поддержку со стороны педагога, доброжелательную, творческую атмосферу на уроках, способствующую проявлению креативного мышления [2].

Выявлена положительная динамика по критериям гибкости мышления и вербальной креативности у подростков. Перспектива дальнейших исследований в данном направлении предполагает углубленное изучение механизмов и факторов развития креативности в подростковом возрасте.

Таким образом, в ходе проведенного исследования было доказано, что специальные интенсивные занятия по преодолению стереотипности мышления и развитию воображения оказывают существенное влияние на развитие креативности.

Следует особо отметить, что положительный эффект, полученный в ходе тренинговых занятий, сохраняется лишь в условиях, когда целенаправленно поддерживаются и актуализируются качества, составляющие креативность, т. е. в условиях поддержания творческой атмосферы на за-

нениях в школе. В ситуации не востребоваемости навыков креативности эффект тренинга не закрепляется и результаты снижаются.

Исследование показало, что с целью содействия развитию креативности нужно использовать учебные ситуации, характеризующиеся незавершенностью или открытостью для встраивания новых элементов; при этом учащимся следует доброжелательно поощрять к формулированию множества вопросов.

Разумеется, от педагога для развития креативности подростков требуется прежде всего создание оптимальных условий для проявления и становления творческих возможностей учащихся, что подразумевает в первую очередь снятие ограничений, барьеров, прямо подавляющих творческий рост детей. Поэтому обязательным элементом программы является требование гибкости в ее организации, т. е. она должна допускать изменения по параметрам темпа, объема и предметного содержания. Эта гибкость программ, с одной стороны, позволит обеспечить действительное получение общественно необходимого уровня образования, а с другой – даст возможность максимально через собственный выбор и усилие продвинуться тем, кто на это способен. Поскольку одинаково высокие требования ко всем отбивают желание учиться у одних, а одинаково заниженные – тормозят развитие других, то в этой ситуации индивидуализация обучения обеспечивает индивидуальный его темп и определяет характер и меру учебной нагрузки в зоне ближайшего развития учащегося, но при условии создания мотивационных предпосылок собственного движения ученика.

Нам видится, что в обычной школе без специальной подготовки психолого-педагогическими условиями, необходимыми для развития креативности, являются:

- благоприятная психологическая атмосфера;
- стремление педагога к формированию собственного креативного подхода к постановке задач;
- применение активных форм (презентация, демонстрация, доклад, сочинение виртуального компьютерного произведения, инсценирование);
- применение разнообразных методов (метод проектов, фреймов, мозговой штурм, эвристические методы решения задач) проведения занятий;
- создание на занятиях проблемных ситуаций, мотивирующих на самостоятельный поиск и выбор средств их решения, поощрение педагогом неординарных подходов к проблемам и задачам, выходящих за рамки обычного способа их решения;

– участие подростков в оценке собственных образовательных результатов для формирования адекватной самооценки;

– помощь в формировании у подростков личностного отношения к предстоящей деятельности;

– использование в педагогическом процессе принципа мягкого соревнования (организовывать групповые соревнования чаще, чем индивидуальные, менять состав команд, чтобы каждый ребенок почувствовал себя победителем, и т.д.).

А. Маслоу писал, что человек, который смог реализовать свой творческий потенциал – это не человек, которому что-то добавлено, а человек, у которого ничего не отнято [3].

Таким образом, нами на практике в конкретных группах подростков был подтвержден тезис о том, что креативность поддается целенаправленному развитию в школе. Однако в современной школе с ее эмоционально выгорающим в большинстве своем педагогами такое маловероятно, так как учебно-методическое обеспечение и базовая подготовка учителей оставляют желать лучшего. Хотя в образовании, как и везде, есть творческие, креативно настроенные работники. Они возвращают таких же креативных учащихся.

Библиографический список

1. Ильин, Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности [Текст] / Е. П. Ильин – СПб. : Питер, 2015. – 445 с.

2. Барышева, Т. А. Психолого-педагогические условия развития креативности в учебной деятельности [Текст] / Барышева Т. А. – СПб., 2016. – 152 с.

3. Маслоу, А. Мотивация и личность : [пер. с англ.] 3-е изд. [Текст] / А. Маслоу – СПб. : Питер, 2003. – 345 с.

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ПРОЕКТИРОВАНИЯ

Кривицкая Е. А.,

Омская гуманитарная академия,

научный руководитель канд. псих. наук, доцент В. Г. Пинигин

Важнейшей целью современного образования, которая обеспечивает эффективное встраивание ребенка в общество, является развитие креативности и формирование установки на творческую деятельность. Выдающийся ученый-психолог Л. С. Выготский отмечает, что один из важных вопросов детской психологии и педагогики – это «вопрос о творчестве у

детей, о развитии этого творчества и о значении творческой работы для общего развития и созревания ребенка» [1, с. 16]. Одной из социально значимых целей современной начальной школы является развитие креативной личности в процессе обучения и воспитания. Уже на этапе начальной школы необходимо поощрять детское творчество, то есть развивать у учащихся способность и потребность искать нестандартные решения возникающих учебных и внеучебных задач. Проблема развития креативности младшего школьника является актуальной, поскольку данное качество играет большую роль в развитии личности ребенка. Современные педагогические представления предполагают формирование у младшего школьника умения мыслить не только логически верно, но и креативно, оригинально, нестандартно, эвристически парадоксально.

В современной психолого-педагогической литературе креативность трактуется как способность к творчеству, интеллектуальное творчество, способность преодолевать стереотипы на конечном этапе мыслительного синтеза и в широте поля ассоциаций, а также как необычное кодирование информации. Ее рассматривают и как универсальную познавательную способность, и как способность к дивергентному мышлению, и как способность к обостренному восприятию несовершенств, недочетов в познании, дисгармонии, и как компонент общей умственной одаренности [2].

В свою очередь, в число креативных способностей учеников начального звена включены творческое воображение, творческое мышление, использование методов организации всей творческой деятельности, оригинальность, чувствительность к проблемам, вариативность, критичность, стремление к фантазированию, творческая мотивация, инициативность, дивергентное мышление, независимость. Способствуют развитию креативности в этом возрасте эмоциональность, повышенная восприимчивость, любознательность, стремление к новизне, непосредственность в поведении, успешность в обучении, психологическая готовность к обучению в школе, рост самостоятельности. Препятствуют развитию креативности: жесткая регламентация их деятельности, ориентация на образцы и заданные алгоритмы действий, доминирование мотивации подражания, слабый интерес к творческой деятельности. На развитие креативности учеников начального звена направлены создание проблемных ситуаций, выполнение творческих заданий, разработанные в ТРИЗ-педагогике приемы и методы, адаптированные для детей младшего школьного возраста. Важно, чтобы задания были сложные, но посильные для детей данного возраста, важна также реализация дифференцированного подхода к учащимся с разным уровнем развития способностей [3].

Проектная деятельность трактуется как: 1) педагогическая технология, стержнем которой является самостоятельная деятельность детей; 2) способ организации педагогического процесса; 3) совокупность приемов, операций овладения определенной областью практического или теоретического знания, той или иной деятельности. Она ориентирована на творческую инициативу школьников, на формирование способности самостоятельно мыслить, тесно связана с проявлением исследовательской активности, стимулирует возникновение замысла и интерпретацию в детском оригинальном продукте. Проектная деятельность дает возможность побывать в деятельной позиции и реализовать свои возможности в творчестве. В основе проектирования лежит опора на поисковое поведение школьников – это напряжение мысли, фантазия, творчество в условиях неопределенности [4].

Опытно-экспериментальная работа по развитию креативности у детей младшего школьного возраста посредством проектирования была проведена на базе МОУ КСОШ (муниципальное общеобразовательное учреждение Красноселькупская средняя общеобразовательная школа) «Радуга».

Исследование проведено с учащимися 2-го класса данного учебного учреждения. Объем выборки – 22 человека (10 мальчиков и 12 девочек).

На констатирующем этапе эксперимента был исследован уровень развития креативности у детей младшего школьного возраста. Диагностика креативности у детей младшего школьного возраста была проведена по следующим критериям: 1) развитие творческого воображения; 2) уровень продуктивности, гибкости и оригинальности мышления; 3) развитие творческого мышления. По методике «Вербальная фантазия» Р. С. Немова низкий уровень креативности был определен у 8 обучающихся (36 %), средний уровень – у 14 обучающихся (64 %). У младших школьников изначально было слабо развито творческое воображение как один из критериев креативности: школьники в своих рассказах предлагали неоригинальные образы, слабо проработанные, преимущественно неэмоциональные, скорость воображения детей была невысока. По методике «Фигуры из скрепок» О. И. Моткова низкий уровень креативности был определен у 16 обучающихся (73 %), средний уровень – у 6 обучающихся (27 %). Изначально выявлена негибкость мышления, его невысокая оригинальность и продуктивность. По методике «Незавершенные фигуры» О. И. Моткова низкий уровень креативности был определен у 16 обучающихся (73 %), средний уровень – у 6 обучающихся (27 %). У школьников изначально было выявлено слабое развитие творческого мышления: они не использовали заимствованный известный сюжет или свой оригинальный сюжет для логического объединения рисунков. По итогам всех методик низкий уровень креативности выявлен у

4 обучающихся (18 %), средний уровень – у 18 учеников (82 %). Высокого уровня креативности на констатирующем этапе по итогам трех методик не было выявлено ни у одного из младших школьников.

На формирующем этапе эксперимента была разработана и апробирована программа развития креативности у детей младшего школьного возраста посредством проектирования. Работа над проектами включала несколько этапов: подготовительный этап, реализацию, презентацию результатов проекта и оценку результатов проекта. Для реализации были разработаны два вида проектов: краткосрочные (1 – 2 урока) и среднесрочные (1 – 1,5 месяца). Пример краткосрочного творческого проекта – «Работа с разными материалами». Проект проводился в течение двух уроков ручного труда. В рамках его учащиеся создавали оригинальные коллажные работы на основе полученных знаний и умений, полученных при изучении темы «Царство деревьев». Предварительно учащиеся находили нужную информацию, на уроке выступали с докладами. В конце двух уроков проводилась выставка и оценка проектных работ. Пример среднесрочного творческого проекта – «Вторая жизнь вещей, или Как сделать полезную вещь из мусора. Ночник из картонной коробки», который проводился в течение полутора месяцев. При реализации данного проекта учащиеся собирали и изучали информацию о художниках, которые работают с аналогичным бросовым творческим материалом. Учащимся предоставлялась свобода в выборе материала, рисунка, дополнительного материала для декорирования. Содержание работы по проектированию было разработано нами, а реализация ее осуществлена учителем на основании наших рекомендаций. Для организации проектирования учителю был дан ряд рекомендаций, которых педагог придерживался при работе с учащимися.

На контрольном этапе эксперимента был проведен анализ результатов опытно-экспериментальной работы, а именно повторная диагностика выраженности креативности и сопоставление ее результатов с результатами первой. По методике «Вербальная фантазия» низкий уровень креативности не был обнаружен, средний уровень продемонстрировали 6 обучающихся, или 27 %, высокий уровень – 16 обучающихся, или 73 %. У учащихся повысились показатели гибкости, оригинальности и продуктивности мышления. Об этом говорят данные диагностики по методике «Фигуры из скрепок»: низкого уровня не выявлено, средний уровень выявлен у 14 обучающихся, или у 64 %, высокий уровень – у 8 обучающихся, или у 36 %. Также у школьников повысились показатели творческого мышления: они стали использовать заимствованный известный сюжет для логического объединения своих рисунков, были случаи создания собственного оригинального сюжета

для логического объединения рисунков. Об этом говорят результаты диагностики по методике «Незавершенные фигуры»: низкий уровень обнаружен только у 2 обучающихся, или у 9 %, средний уровень – у 18 обучающихся, или 82 %, высокий – у 2 обучающихся, или у 9 %. В целом по итогам всех диагностических методик на контрольном этапе низкого уровня креативности не выявлено, средний уровень выявлен у 18 обучающихся, или у 82 %, высокий уровень – у 4 обучающихся, или у 18 %. Несомненно то, что проведенная работа способствовала развитию креативности младших школьников. У них развивалось творческое воображение как один из критериев креативности: в своих рассказах они стали предлагать более оригинальные образы, более проработанные, более эмоционально насыщенные, скорость их воображения повысилась.

Таким образом, проведенное исследование показало, что развитию креативности у детей младшего школьного возраста успешно способствует реализация метода проектов.

Библиографический список

1. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк [Текст] / Л. С. Выготский. – СПб. : СОЮЗ, 2015. – 196 с.
2. Ильин, Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности [Текст] / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2017. – 448 с.
3. Кондратьева, Н. В. Развитие творческих способностей младших школьников / Н. В. Кондратьева // *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии* / Сб. ст. по материалам L-LI междунар. науч.-практ. конф. – № 3–4 (50). – Новосибирск: Изд-во СибАК, 2015. – С. 44–51.
4. Господникова, М. К. Проектная деятельность в начальной школе [Текст] / М. К. Господинова. – Волгоград : Учитель, 2016. – 131 с.

ПРАВОВОЕ ПОЛОЖЕНИЕ ОРГАНОВ ОПЕКИ И ПОПЕЧИТЕЛЬСТВА В СИСТЕМЕ ОРГАНОВ ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ ВЛАСТИ

Куликова Д. А.,
Омский колледж предпринимательства и права,
научный руководитель преп. О. Н. Князева

В соответствии со ст. 6 Федерального закона от 24 апреля 2008 г. № 48-ФЗ «Об опеке и попечительстве» (далее – ФЗ «Об опеке и попечительстве») органы опеки и попечительства относятся к государственным органам исполнительной власти субъектов Российской Федерации [1]. Со-

ответствующие полномочия органы субъектов Российской Федерации получили в связи с принятием федерального закона от 29 декабря 2006 г. № 258-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием разграничения полномочий» [2]. До внесения указанных изменений в законодательство органами опеки и попечительства были органы местного самоуправления. На первый взгляд, позиция законодателя вполне обоснованна, поскольку осуществляемые органами опеки и попечительства функции относятся к общегосударственному уровню. Действительно, в соответствии с ч. 1 ст. 38 Конституции РФ материнство, детство и семья находятся под защитой государства [3]. Это значит, что охрана детей и защита их прав – задача государственного значения.

Кроме того, передача на государственный уровень социальных полномочий позволяет избавиться от различий в уровне социальной защищенности граждан, вызванных неравенством возможностей муниципальных образований, ранее ее обеспечивавших.

Однако реализация государством своих полномочий через органы субъекта Российской Федерации в ряде случаев весьма затруднительна. Так, дети, проживающие в отдаленных сельских поселениях, нуждающиеся в неотложной помощи и защите, не могут своевременно ее получить. В связи с этим отдельные регионы Российской Федерации делегировали свои полномочия муниципальным образованиям. К примеру, законом Владимирской области от 5 августа 2009 г. № 77-ОЗ «О наделении государственными полномочиями по организации и осуществлению деятельности по опеке и попечительству» органы местного самоуправления Владимирской области наделены государственными полномочиями по организации и осуществлению деятельности, связанной с опекой и попечительством в отношении несовершеннолетних [4]. В Омской области в соответствии с законом Омской области от 27 декабря 2007 г. № 1004-ОЗ «О передаче органам местного самоуправления городского округа и муниципальных районов Омской области государственных полномочий в сфере опеки и попечительства над несовершеннолетними» полномочия государства по осуществлению опеки и попечительства над несовершеннолетними переданы без установления срока органам муниципального образования [5].

Следует отметить, что такое делегирование полномочий по опеке и попечительству не противоречит положениям ст. 6 ФЗ «Об опеке и попечительстве», в соответствии с которой полномочия по опеке и попечительству могут передаваться органам местного самоуправления всех видов муниципальных образований, на территориях которых отсутствуют органы

опеки и попечительства, образованные в соответствии с вышеназванным законом, то есть соответствующие органы исполнительной власти субъектов Российской Федерации. Однако порядок передачи полномочий по опеке и попечительству должен устанавливаться законом субъекта Российской Федерации. Согласно разъяснениям Министерства образования Российской Федерации, передача полномочий по опеке и попечительству должна осуществляться в полном объеме [6]. Возможность разделения указанных полномочий между исполнительными органами субъектов Российской Федерации и органами местного самоуправления не предусмотрена. Кроме того, в акте, регламентирующем деятельность органа опеки и попечительства, обязательно должно быть указано наличие у него статуса органа опеки и попечительства в соответствии с ч. 2 ст. 6 ФЗ «Об опеке и попечительстве». Настоящий статус приобретается на основании устава, положения или иного нормативного акта, в котором указано наличие такого статуса в отношении каждой категории подопечных лиц.

Следует указать, что с начала проведения реформы количество субъектов Российской Федерации, использующих практику делегирования в сфере социальной поддержки и социального обслуживания, оказалось высоким (2012 г. – 68 субъектов Российской Федерации) [7].

В отдельных регионах России полномочия по опеке и попечительству не переданы на муниципальный уровень, а осуществляются органами или структурными подразделениями органов исполнительной власти субъекта Российской Федерации. Например, в Новосибирской области отдел опеки и попечительства относится к службам государственного органа исполнительной власти субъекта Российской Федерации, в частности к Министерству труда и социального развития [8].

Следует указать на то, что органы опеки и попечительства в разных регионах создаются не только в структуре различных по уровню власти органов (региональных, местных), но и относятся к ведомствам, отличающимся друг от друга функциональной направленностью. К примеру, в Забайкальском крае органы опеки и попечительства относятся к министерству труда и социальной защиты [9], в Иркутской области – к министерству социального развития [10], в Костромской области – к департаменту социальной защиты населения, опеки и попечительства [11], в Ивановской области – к департаменту социальной защиты населения [12].

В г. Омске управление опеки и попечительства относится к департаменту образования администрации г. Омска [13]. В Большереченском районе Омской области – к комитету по образованию в Большереченском муниципальном районе [14].

В Самаре создан департамент семьи, опеки и попечительства администрации городского округа Самары, состоящий из двух управлений: управления опеки и попечительства и управления по делам семьи [15].

Таким образом, действующее законодательство допускает определенную вариативность при закреплении ответственности за осуществление функций по опеке и попечительству за тем или иным государственным (муниципальным) органом в зависимости от региональных особенностей [16]. Однако сложившееся в течение десятилетий предметное распределение управленческих обязанностей в сфере опеки и попечительства, имевшее место прежде, в целом сохранилось.

Следует указать и на различный подход в субъектах Российской Федерации к количеству территориальных органов опеки и попечительства. В соответствии с рекомендациями Минобрнауки РФ, территориальные органы (управления, отделы) могут действовать на территории одного или нескольких муниципальных образований [17]. Так, например, в г. Омске создано управление опеки и попечительства, осуществляющее работу в отношении несовершеннолетних одного муниципального образования – городского округа. Отдел опеки и попечительства комитета по образованию в Большереченском муниципальном районе распространяет свои полномочия на несколько муниципальных образований: муниципальный район (Большереченский муниципальный район) и сельские поселения (с. Почкуево, д. Гушино, с. Ингалы, с. Шипицыно и другие). Дело в том, что в соответствии с законом Омской области от 27 декабря 2007 г. № 1004-ОЗ «Об отдельных вопросах организации и осуществления деятельности в сфере опеки и попечительства над несовершеннолетними, а также учета и устройства детей, оставшихся без попечения родителей, в Омской области» государственные полномочия по организации и осуществлению деятельности по опеке и попечительству над несовершеннолетними, закрепленные федеральным законодательством за органами опеки и попечительства, переданы только органам местного самоуправления городского округа и муниципальных районов Омской области.

В свою очередь, территориальные органы опеки и попечительства имеют внутреннюю структуру. Анализ нормативных актов федерального и регионального уровней показал отсутствие нормативных требований в отношении организационной структуры органов опеки и попечительства. В рекомендательном письме Минобрнауки РФ от 25 июня 2007 г. № АФ-226/06 упоминается лишь то, что территориальные органы могут создаваться в муниципальных образованиях в форме управления или отдела. Причем не указываются условия применения той или иной формы.

Изучение организационной структуры органов опеки и попечительства в отдельных субъектах Российской Федерации позволило сделать вывод о том, что форма определяется самим субъектом или муниципальным образованием (в случае передачи полномочий) в зависимости от организационной структуры государственных и муниципальных органов в соответствующем субъекте, а также от численности работников органов опеки и попечительства. Структура и штатное расписание конкретного территориального органа опеки и попечительства закрепляются правовым актом соответствующего исполнительного органа власти.

Рассмотрим эту структуру на примере Омской области.

В письме Минобрнауки РФ от 25 июня 2007 г. № АФ-226/06 даны рекомендации к штатной единице работников органов опеки и попечительства. В настоящее время подходящим нормативом численности работников территориального органа опеки и попечительства, позволяющим качественно организовать работу по опеке и попечительству в отношении несовершеннолетних на территории муниципального образования, является 1 штатная единица специалиста по охране прав детей не более чем на 2 тыс. детского населения в городе и не более чем на 1,5 тысячи детского населения в сельской местности.

В Омской области вопросы организационной структуры региональных органов исполнительной власти определяются в соответствии с указом губернатора Омской области от 25 октября 2007 г. № 125 «О некоторых вопросах, связанных с формированием структуры органов исполнительной власти Омской области» [18]. В п. 2 указа определено, что штатная численность соответствующих структурных подразделений органов исполнительной власти Омской области должна составлять:

- департамента – не менее 15 штатных единиц;
- управления – не менее 7 штатных единиц;
- отдела (сектора) – не менее 3 штатных единиц.

В г. Омске территориальные органы опеки и попечительства имеют форму управления, которая состоит из отделов и секторов. В связи со значительным количеством несовершеннолетних лиц, проживающих в городе Омске и подопечных органу опеки и попечительства, а также исходя из функциональных обязанностей, в управлении созданы:

- два отдела (отдел развития семейных форм устройства детей, оставшихся без попечения родителей, и организации работы по раннему выявлению семейного неблагополучия и отдел нормативно-правового и документационного обеспечения);

– шесть секторов, пять из которых выполняют одинаковый набор функций в различных административных округах города (Кировский, Ленинский, Октябрьский, Советский, Центральный), а шестой сектор занимается работой с детьми, нуждающимися в помощи государства.

В соответствии с положением о департаменте образования администрации города Омска, которое утверждено решением омского городского совета от 29 июня 2011 г. № 413, организационная структура и штатное расписание департамента утверждаются правовым актом администрации города Омска [19].

В муниципальных районах Омской области территориальные органы опеки и попечительства в основном созданы в форме отделов. Так, в Большереченском муниципальном районе три специалиста осуществляют работу по защите прав и интересов детей. Такая численность работников позволила сформировать подразделение органа опеки и попечительства только в форме отдела.

В связи с тем, что численность работников органов опеки и попечительства незначительна, а работа с детьми требует включения в процесс широкого круга специалистов: психологов, социальных работников, социальных педагогов и других лиц для профессиональной работы с семьей, – законодатель в п. 4 ст. 6 ФЗ «Об опеке и попечительстве» предусмотрел возможность делегирования части полномочий органами опеки и попечительства образовательным организациям, медицинским организациям, организациям, оказывающим социальные услуги, или иным организациям, в т. ч. организациям для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (далее – организации).

На первый взгляд, такая передача полномочий входит в противоречие со ст. 121 Семейного кодекса Российской Федерации [20], которая содержит запрет на деятельность других, кроме органов опеки и попечительства, юридических и физических лиц по выявлению и устройству детей, оставшихся без попечения родителей.

Однако следует указать, что федеральный законодатель предусмотрел передачу не всех, а только части полномочий и исключительно в случаях и в порядке, которые установлены Правительством Российской Федерации.

Исходя из положений п. 4 ст. 6 ФЗ «Об опеке и попечительстве» и Постановления Правительства РФ от 18 мая 2009 г. № 423 «Об отдельных вопросах осуществления опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних граждан», в случае отсутствия или недостаточности у органов опеки и попечительства организационных, кадровых, технических и иных

возможностей другие организации могут осуществлять следующие два полномочия органов опеки и попечительства [21]:

1) выявление лиц, нуждающихся в установлении над ними опеки или попечительства, включая обследование условий жизни таких несовершеннолетних граждан и их семей;

2) подбор и подготовка граждан, выразивших желание стать опекунами или попечителями либо принять детей, оставшихся без попечения родителей, в семью на воспитание в иных установленных семейным законодательством формах.

Причем орган опеки и попечительства вправе возложить на иную организацию осуществление как всех указанных выше полномочий, так и одного из них.

Органы опеки и попечительства проводят тщательный отбор организаций для осуществления указанных полномочий в соответствии с указаниями Министерства просвещения Российской Федерации, установленными приказом от 10 января 2019 г. № 4 «О реализации отдельных вопросов осуществления опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних граждан» [22].

Делегируя полномочия другой организации, орган опеки и попечительства тем не менее оставляет за собой право осуществления контроля за ее деятельностью.

Итак, анализ правового положения органов опеки и попечительства в системе органов исполнительной власти показал, что в Российской Федерации в настоящее время сложились две модели органов опеки и попечительства. Основываясь на классификации, предложенной О. А. Тепляковой [23], можно выделить:

– первую модель, государственную, предусматривающую формирование органов опеки и попечительства в качестве органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации;

– вторую модель, смешанную, предусматривающую формирование органов опеки и попечительства в качестве органов местного самоуправления с переданными полномочиями органов опеки и попечительства.

Кроме того, отдельные полномочия органов опеки и попечительства могут выполнять образовательные организации, медицинские организации, организации, оказывающие социальные услуги, или иные организации, в том числе организации для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

На наш взгляд, сложившаяся в настоящее время система органов опеки и попечительства позволяет наиболее эффективно осуществлять защиту

прав детей. Действительно, осуществление нормативного правового регулирования и финансового обеспечения деятельности органов опеки и попечительства на государственном уровне дает возможность использования единой системы подходов к защите прав детей. Кроме того, централизация деятельности по опеке и попечительству в случае необходимости позволяет обозначить орган, ответственный за ненадлежащую работу по защите прав детей, оставшихся без попечения родителей. В то же время реализация полномочий органов опеки и попечительства через органы местного самоуправления обеспечивает возможность оказания своевременной адресной помощи на местах.

Библиографический список

1. Российская Федерация. Законы. Об опеке и попечительстве: федеральный закон от 24.04.2008 № 48-ФЗ (ред. от 03.08.2018) [Электронный ресурс] // Справочно-правовая система «КонсультантПлюс». – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_76459/

2. Российская Федерация. Законы. О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием разграничения полномочий : федеральный закон от 29.12.2006 № 258-ФЗ (ред. от 13.07.2015) [Электронный ресурс] // Справочно-правовая система «КонсультантПлюс». – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_64874/

3. Российская Федерация. Законы. Конституция Российской Федерации : принята всенародным голосованием 12.12.1993 (с учетом поправок, внесенных законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 № 6-ФКЗ, от 30.12.2008 № 7-ФКЗ, от 05.02.2014 № 2-ФКЗ, от 21.07. 2014 № 11-ФКЗ) [Электронный ресурс] // Справочно-правовая система «КонсультантПлюс» – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/

4. Владимирская область. Законы. О наделении государственными полномочиями по организации и осуществлению деятельности по опеке и попечительству : закон от 05.11.2009 № 77-ОЗ [Электронный ресурс] // Консорциум кодекс : Электронный фонд правовой и нормативно-технической документации. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/965011863>

5. Омская область. Законы. Об отдельных вопросах организации и осуществления деятельности в сфере опеки и попечительства над несовершеннолетними, а также учета и устройства детей, оставшихся без попечения родителей, в Омской области : закон от 27.12.2007 № 1004-ОЗ (ред. от 25.12.2018) [Электронный ресурс] // Консорциум кодекс : Электронный фонд правовой и нормативно-технической документации. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/943007972>

6. Министерство образования и науки Российской Федерации. Письма. О применении законодательства по опеке и попечительству в отношении несовершеннолетних : письмо Минобрнауки РФ от 31.08.2010 № 06-364 [Электронный ресурс] // Сайт адвоката Антона Жарова. – URL: <https://zharov.info/teoriya-i-nauka/pravo/06-364>

7. Баженова, О. И. К проблеме наделения муниципальных образований полномочиями в сфере социальной поддержки и социального обслуживания граждан [Текст] / О. И. Баженова // Конституционное и муниципальное право. – Вып. № 2 – М. : Юрист, 2014. – С. 14–20
8. Министерство труда и социального развития Новосибирской области : официальный сайт. – URL: <https://mtsr.nso.ru/page/1388>
9. Министерство труда и социальной защиты населения Забайкальского края : официальный сайт. – URL: <http://xn--h1aheeo5a.xn--80aaaac8algcbgbck3fl0q.xn--p1ai/>
10. Министерство социального развития Иркутской области: официальный сайт Иркутской области [Электронный ресурс]. – URL: <http://irkobl.ru/sites/society>
11. Департамент по труду и социальной защите населения Костромской области: официальный сайт [Электронный ресурс]. – URL: <http://socdep.adm44.ru>
12. Департамент социальной защиты населения Ивановской области: официальный сайт [Электронный ресурс]. – URL: szn.ivanovoobl.ru
13. Управление опеки и попечительства департамента образования администрации г. Омска [Электронный ресурс] : официальный сайт администрации г. Омска. – URL: <http://www.omsk.edu.ru>
14. Орган опеки и попечительства Комитет по образованию в Большереченском муниципальном районе [Электронный ресурс] // Сайт госуслуг gogov.ru – URL: <https://gogov.ru/edu/omsk/e152363>
15. Департамент опеки, попечительства и социальной поддержки г. Самара : официальный сайт администрации г. Самары [Электронный ресурс]. – URL: https://samadm.ru/authority/department_of_families-_custody_and_guardianship/
16. Ершов, В. А. Опека и попечительство: юридический статус и защита прав и законных интересов детей, лишенных родительской опеки, недееспособных и ограниченно дееспособных граждан [Текст] / В. А. Ершов. – М. : ГроссМедиа, РОСБУХ, 2008. – 112 с.
17. Министерство образования и науки Российской Федерации. Письма. Об организации и осуществлении деятельности по опеке и попечительству в отношении несовершеннолетних : письмо Минобрнауки РФ от 25.06.2007 № АФ-226/06 [Электронный ресурс] // Консорциум кодекс : электронный фонд правовой и технической документации. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/902060621>
18. Губернатор Омской области (11.11.1991–09.04.2012 – Л. К. Полежаев). Указы. О некоторых вопросах, связанных с формированием структуры органов исполнительной власти омской области : указ от 25.10.2007 № 125 [Текст] // Сборник правовых актов органов исполнительной власти Омской области. 10.12.2007. – Омск, 2007. – № 5 (24). – Ст. 13.
19. Омский городской совет. О департаменте образования Администрации города Омска : решение от 29.06.2011 № 413 (ред. от 15.05.2019) [Электронный ресурс] // Консорциум кодекс : электронный фонд правовой и технической документации. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/432529414>
20. Семейный кодекс Российской Федерации [Текст]: от 29.12.1995 № 223-ФЗ (ред. от 18.03.2019) . – М. : Эксмо, 2019. – 66 с.
21. Правительство Российской Федерации. Постановления. Об отдельных вопросах осуществления опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних граждан

: постановление от 18.05.2009 № 423 (ред. от 21.12.2018) [Электронный ресурс] // Справочно-правовая система «КонсультантПлюс» – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_88016/

22. Министерство просвещения Российской Федерации. Приказы. О реализации отдельных вопросов осуществления опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних граждан : приказ от 10.01.2019 № 4 [Электронный ресурс] // Консорциум кодексов : электронный фонд правовой и нормативно-технической информации. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/552304917>

23. Теплякова, О. А. Правовой статус и функции органов опеки и попечительства [Текст] / О. А. Теплякова // Lex russica. – М. : Изд-во МГЮА, 2016. – № 10. – С. 142–154.

ОПТИМИЗАЦИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В МАЛОМ ТРУДОВОМ КОЛЛЕКТИВЕ ПОСРЕДСТВОМ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА

Маликова Н. А.,
Омская гуманитарная академия,
научный руководитель канд. псих. наук, доцент В. Г. Пинигин

Межличностные отношения – это объективно переживаемые, в разной степени осознаваемые взаимосвязи между людьми, основу которых составляют разнообразные эмоциональные состояния взаимодействующих людей и их психологические особенности, проявляющиеся в ходе общения. В. Н. Мясищев указывал на тесную связь общения и отношений: «В общении выражаются отношения человека с их различной активностью, избирательностью, положительными или отрицательными чертами характера. Общение обусловлено жизненной необходимостью, но характер его, активность и размеры определяются отношением» [1, с. 7]. Процесс их развития включает в себя динамику, механизм регулирования и условия. Результатом межперсональных взаимодействий является устойчивое эмоциональное состояние в коллективах, или, по-другому, социально-психологический климат.

Социально-психологический климат представляет собой комплексную характеристику, отражающую состояние взаимоотношений в коллективе, его настроение. Это условия, в которых происходит взаимодействие сотрудников, и они, в свою очередь, влияют на степень удовлетворенности выполняемой работой и на ее результативность. Являясь качественной стороной межличностных отношений, он включает в себя настроение, чувства, установки, общение и мнения членов коллектива. Он может быть благоприятным и неблагоприятным. Благоприятный психологический климат является обяза-

тельным условием повышения производительности труда и обеспечения удовлетворенности трудовым процессом и коллективом в целом [2].

Важнейшими характеристиками благоприятного психологического климата являются наличие доверия и взаимопомощи в коллективе, присутствие доброжелательной критики, возможность свободно выражать свое мнение, отсутствие давления на подчиненных со стороны руководства, по возможности полная информированность сотрудников, высокая степень включенности в рабочий процесс и сплоченности – осознание себя частью единой социальной структуры «мы». Все члены сплоченного коллектива активно проявляют взаимопомощь, а это залог успеха в достижении общих целей. Главным фактором, обеспечивающим психологическое единство взаимодействия, является взаимопонимание. Сущность этого социально-психологического феномена проявляется во взаимоприемлемой двусторонней оценке и принятии целей, мотивов и установок партнеров, причем в ходе такой оценки наблюдается близость или схожесть когнитивного, эмоционального и поведенческого реагирования на приемлемые для них способы достижения результатов совместной деятельности [3].

Создание благоприятной психологической атмосферы является ответственным и творческим процессом, требующим обширных знаний и умений в сфере взаимоотношений. Он не возникает спонтанно. Формирование, развитие и коррекция социально-психологического климата являются постоянными задачами психолога предприятия и его руководителей. В связи с этим возникает проблема выбора необходимых для этого эффективных форм и методов. Одним из таких методов является социально-психологический тренинг.

Социально-психологический тренинг (СПТ) – метод активного овладения необходимыми социальными, психологическими и коммуникативными знаниями, навыками и умениями в малой группе. Психологический механизм тренинга заключается в межличностной обратной связи. Методические приемы социально-психологического тренинга включают дискуссии, деловые и ролевые игры, психодраму, психогимнастические упражнения. Выбор приемов зависит от выявленных проблем и потребностей группы. Главная цель СПТ – формирование и развитие способности участников эффективно взаимодействовать с окружением. Можно сказать, что СПТ является методом запланированных изменений, направленных на личностное и профессиональное развитие участников через приобретение, анализ и переоценку межличностного опыта в процессе группового взаимодействия.

Эффективность СПТ зависит не только от правильно составленной программы, но и во многом от ведущего – психолога-тренера, его личност-

ных особенностей, профессиональных знаний и умений. Создание положительной эмоционально насыщенной и доверительной атмосферы – базовое условие, обеспечением которого занимается тренер.

В эмпирической части исследования экспериментальным путем мы пришли к предположению о том, что СПТ может быть эффективным средством формирования групповой сплоченности, положительного психологического климата в коллективе, а значит, средством оптимизации межличностных отношений в малом трудовом коллективе.

Базой для проведения исследования послужило предприятие по производству молочной продукции «ТОО Эмиль» г. Усть-Каменогорска Восточно-Казахстанской области. В качестве испытуемых был привлечен малый трудовой коллектив (смена № 2) молочного цеха, состоящий из 12 женщин возрастной категории от 21 года до 37 лет.

На первом этапе было проведено исследование психологической атмосферы в малом трудовом коллективе с помощью методики А. Ф. Фидлера «Социально-психологический климат в коллективе». Общегрупповая оценка составила 21,75 балла, что соответствует положительному психологическому климату. Анализ же индивидуальных показателей выявил неудовлетворенность психологической атмосферой в группе двумя участницами. Лидирующими признаками, по которым отмечались негативные оценки, были дружелюбие, теплота, взаимная поддержка и удовлетворенность. Затем был проведен тест на оценку психологического климата и выявление уровня развития и сплоченности по методике А. Н. Лутошкина, где 66,7 % участников оценили психологический климат как абсолютно благоприятный, а 33,3 % – как нестабильно благоприятный, что указало на присутствие раскогласованности в коллективе и неполную удовлетворенность состоянием психологической атмосферы частью коллектива. Также ассоциативное соотношение указало на низкий уровень групповой сплоченности данного коллектива – 2 стадию, под названием «мягкая глина». Третьей используемой методикой было определение индекса групповой сплоченности по К. Э. Сигору. Средний балл в группе составил 13,2, что соответствовало уровню сплоченности выше среднего. Процентное же соотношение показало, что группа недостаточно сплоченная, так как произошло разделение: 25 % участников оценили уровень сплоченности в коллективе как высокий, 42 % – как выше среднего и 33 % – как средний. Полученные в ходе тестирований и личных бесед данные подтвердили, что данный коллектив имеет проблемы в сфере межличностных отношений.

Вторым этапом исследования была разработка программы СПТ и ее апробация. В связи с выявленными проблемами в группе программа тренинга

была направлена на формирование групповой сплоченности коллектива, повышение доверия и построение эффективного командного взаимодействия. Тренинг состоял из 6 занятий, рассчитанных на 3,5–4 часа. Каждое занятие включало две игры и групповую дискуссию. При наблюдении в ходе ведения тренинга и при проведении общегрупповых дискуссий нами была замечена положительная динамика в развитии и коррекции отношений между участниками в направлении поставленных целей. Также все участники положительно отзывались о результатах при личных беседах. Контрольные тестирования по отобранным вначале методикам подтвердили данный вывод: общегрупповая оценка климата по А. Ф. Фидлеру снижалась на 4,92 балла (стала более положительной). Индивидуальные показатели у двух сотрудниц («Е» и «К»), в начале эксперимента явно не удовлетворенных состоянием сложившихся в коллективе взаимоотношений, также претерпели положительные изменения: общие показатели сдвинулись в положительную сторону на 16 и 8 баллов. Оценки таких признаков, как дружелюбие, теплота, взаимная поддержка и удовлетворенность, стали на 1–3 балла более позитивными, что в масштабах оценочной шкалы от 1 до 8 баллов является очень хорошим показателем. Средний оценочный балл группы по методике А. Н. Лутошкина составил 35,25, что на 3 балла выше результата первичного тестирования. В рассмотрении в процентном соотношении эти показатели отражают положительное влияние СПТ на развитие межличностных отношений между сотрудниками: 91 % (11 человек) опрошенных оценили психологическую атмосферу в 25 и более баллов (абсолютно благоприятная), оценку менее 25 баллов (нестабильно благоприятная) поставил всего 1 человек (8,3 %). Ранее эти показатели составляли соотношение 66,7 % (абсолютно благоприятная) и 33,3 % (нестабильно благоприятная) соответственно. Также в рамках данной методики было проведено повторное ассоциативное обсуждение уровня развития группы, при котором выявился его переход со 2 стадии («мягкая глина») на 4 («алый парус»). Результаты третьей методики, психометрического теста К. Э. Сишора на выявление групповой сплоченности, показали увеличение индекса групповой сплоченности с 13,2 балла до 16 баллов (имеется в виду средний балл в группе), что соответствует оцениванию сплоченности как высокой. Индивидуальное рассмотрение при первичном тестировании показало разделение коллектива на три подгруппы: высоким считали уровень сплоченности в коллективе 25 % участников, выше среднего – 42 % и средним – 33 %. При контрольном тестировании подгруппы, оценивающей сплоченность коллектива как среднюю, не стало вообще, а остальные участники оценили ее как высокую и выше среднего и распределились в процентном соотношении как 58,30 % и 41,70 % соответственно.

По интенсивности развития показателей можно сделать вывод о том, что в данном коллективе сложился очень благоприятный социально-психологический климат. Между сотрудниками углубилось взаимопонимание, преобладает дружелюбный настрой, повысилось доверие и чувство удовлетворения от совместной деятельности. Коллектив является сплоченной группой, где каждый с радостью приходит на помощь в затруднительных ситуациях, проявляет внимание к недавно устроившимся сотрудникам, понимает поставленные перед ним цели и задачи и стремится решать их вместе и наравне с другими.

Опытно-экспериментальная часть исследования подтвердила выдвинутое предположение: социально-психологический тренинг является эффективным методом оптимизации межличностных отношений в малом трудовом коллективе.

Таким образом, для оптимизации и поддержания благоприятного климата в малых коллективах предприятия – коллективах производственных и административных подразделений – можно рекомендовать проведение СПТ, с предварительной диагностикой и разработкой программы с учетом выявленных проблем, как приоритетный метод.

Библиографический список

1. Мясищев, В. Н. Психология отношений [Текст] / В. Н. Мясищев. – Воронеж: МОДЭК, 2017. – 398 с.
2. Парыгин, Б. Д. Социально-психологический климат коллектива: пути и методы изучения [Текст] / Б. Д. Парыгин. – СПб : Нева, 2018 . – 189 с.
3. Макшанов, С. И. Психология тренинга [Текст] / С. И. Макшанов. – СПб. : Образование, 1997. – 238 с.

НЕМНОГО О МЕТОДАХ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК СПОСОБАХ ПРОФИЛАКТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Масаева А. Х.,

Омская гуманитарная академия,

научный руководитель канд. псих. наук, доцент В. А. Шамис

Профессиональная помощь при выгорании на работе, по мнению К. Кондо, может осуществляться с помощью двух видов терапии: работы с лицами, подверженными выгоранию, и смягчения действия организационного фактора [1].

Методы активного социально-психологического обучения, или активные методы обучения, – это организационные формы педагогического общения, которые обеспечивают высокую познавательную активность обучаемых при овладении практическими знаниями и коммуникативными умениями [2].

Современные образовательные технологии предлагают большой выбор активных методов обучения, которые отражают особенности организации учебной деятельности.

В основе активных методов обучения лежит диалог, как между преподавателем и студентами, так и между самими студентами. В процессе диалога развиваются коммуникативные способности и умение решать проблемы коллективно, также развивается речь студентов. Активные методы обучения направлены на привлечение студентов к самостоятельной познавательной деятельности, вызывают личностный интерес к решению познавательных задач, создают возможность применения студентами полученных знаний на практике.

Методы активного обучения могут использоваться на различных этапах учебного процесса:

- 1) 1 этап – первичное овладение знаниями: проблемная лекция, эвристическая беседа, учебная дискуссия;
- 2) 2 этап – контроль знаний (закрепление): коллективная мыслительная деятельность, тестирование;
- 3) 3 этап – формирование профессиональных умений, навыков на основе знаний и развитие творческих способностей: моделированное обучение, игровые и неигровые методы [3].

Активное социально-психологическое обучение – психолого-педагогическая форма выработки и совершенствования различных умений и навыков поведения работников, осуществляемая в условиях групповой учебно-тренировочной деятельности. Активное обучение применяется как для формирования специфических коммуникативных умений у представителей профессий, предполагающих работу с людьми, так и в целях улучшения общего психологического настроения сотрудников организации [4, с. 5].

В активном социально-психологическом обучении можно выделить три основных методических блока:

– дискуссионные методы (различные варианты «мозгового штурма»: групповая дискуссия, разбор практических ситуаций, анализ сконструированных ситуаций и т. п.);

– игровые методы (деловые игры, дидактические и управленческие игры, ролевые игры, организационно-деятельностные игры и др.);

– социально-психологические тренинги (коммуникативные – постановка поведенческих навыков, сенситивные – тренировка межличностной чувствительности, тренинги личностного роста – преодоление личностных комплексов и барьеров в общении, бизнес-тренинги – техника продаж, ведение переговоров, решение конфликтных ситуаций и др.) [4].

Социально-психологический тренинг – метод активного обучения, направленный на развитие знаний, умений, навыков и социальных установок, а также на овладение методами активизации мотивов человека и использования энергии актуально действующих мотивов [4].

В процессе тренинговой работы тренер может использовать различные активные методы, от простых упражнений до деловых игр, анализа практических ситуаций, элементов дискуссии, «мозгового штурма».

Особенно раскрывает возможности социально-психологического тренинга внедрение командного (коллективного) метода работы. Совместно решая конкретную задачу, участники тренинга постоянно стремятся к взаимопониманию и согласованию действий. Работая в команде (коллективе), каждый старается быть не хуже других, возникает соревнование, которое способствует увеличению активности при выполнении учебной работы, придает ей эмоциональную привлекательность, что также играет роль в повышении уровня внутренней мотивации. Когда учащийся, работая в группе, находясь в тесном общении с остальными ее участниками, наблюдает, какой большой интерес вызывает его деятельность у товарищей, какую ценность представляет для них эта работа, то он сам начинает ее ценить. Это способствует включению учащегося в активную учебно-профессиональную деятельность, которая постепенно становится его потребностью [2].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что активные методы обучения получают отражение во многих современных образовательных технологиях, направленных на перестройку и совершенствование учебно-воспитательного процесса.

Данные методы создают условия для формирования и закрепления новых знаний, умений и навыков, развития умения самостоятельно мыслить, ориентироваться в новой ситуации, находить свои подходы к решению проблем, устанавливать деловые контакты с аудиторией. Они оказывают большое влияние на подготовку студентов к будущей профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Матяш, Н. В. Методы активного социально-психологического обучения [Текст] : учебное пособие / Н. В. Матяш, Т. А. Павлова. – Москва : Академия, 2007. – 96 с.

2. Яремчук, С. В. Методы активного социально-психологического обучения [Текст] : учебное пособие / С. В. Яремчук. – Комсомольск-на-Амуре : АмГПУ, 2009. – 121 с.
3. Маслач, К. Профессиональное выгорание: как люди справляются [Текст] / К. Маслач // Школьный психолог. – М. : Изд. дом «Первое сентября», 1998. – № 7 – С. 16–18.
4. Эмоциональное выгорание [Электронный ресурс]. – URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki>.

НЕКОТОРЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЙ «ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ЗДОРОВЬЕ» И «ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕФОРМАЦИЯ ЛИЧНОСТИ»

Масаева А. Х.,
Омская гуманитарная академия,
научный руководитель канд. псих. наук, доцент В. А. Шамис

Сегодня проблема профессионального здоровья привлекает к себе все больше внимания. Подробно изучаются разные аспекты психологического обеспечения профессиональной деятельности, непосредственно связанные с влиянием неблагоприятных условий труда (перенапряжения, перегрузок, психотравмирующих факторов и т. д.) на физическое и психическое здоровье личности.

Достаточно сказать, что уже неправильный выбор профессии в перспективе может таить в себе угрозу развития психосоматических расстройств, вызванных устойчивым переживанием чувства неудовлетворенности от выполняемой работы.

Негативно отразиться на состоянии здоровья субъекта труда может неудачно протекающий процесс его профессиональной адаптации, отсутствие удовлетворительной перспективы собственного профессионального роста, неблагоприятная психологическая атмосфера в рабочем коллективе, хронически переживаемое состояние нервно-психического напряжения под воздействием тех или иных профессиональных стрессов и т. д.

Суть термина «профессиональное здоровье», конечно же, связана с понятиями более широкого порядка: «здоровье» и «болезнь». Разные справочники, учебники и даже нормативные издания расходятся в толковании этих терминов.

Так, В. А. Пономаренко рассматривает профессиональное здоровье как возможность организма сохранять необходимые компенсаторные и

защитные механизмы, обеспечивающие работоспособность во всех условиях и на всех этапах профессиональной деятельности [1, с. 184].

В рамках данной концепции здоровье рассматривается как совокупность физиологических и психофизиологических параметров, обеспечивающих высокую надежность деятельности и профессиональное долголетие.

По мнению В. И. Маклакова, профессиональное здоровье следует понимать как определенный уровень характеристик здоровья специалиста, отвечающий требованиям профессиональной деятельности и обеспечивающий ее высокую эффективность [2, с. 56].

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет нам выявить следующее: существует ряд факторов, которые определяют профессиональное здоровье специалиста. Данные факторы можно разделить на эмоциональные (различные стрессовые факторы, влияющие на профессиональное здоровье), когнитивные (знания о профессиональном здоровье, о его роли в жизни, знание основных факторов, укрепляющих и повреждающих здоровье и др.) и поведенческие (выбор той или иной стратегии поведения в стрессовой ситуации). Эти факторы связаны друг с другом и формируют единый процесс влияния на здоровье.

В профессиональной сфере субъект сталкивается с множеством специфических стрессоров, большинство из которых действует непрерывно и длительно, вызывая переутомление, общие и профессиональные заболевания, преждевременное старение и даже деформации личности [3, с. 103-104].

Профессиональная деформация личности – изменение личностных качеств (стереотипов восприятия, ценностных ориентаций, характера, способов общения и поведения), которое наступает под влиянием длительного выполнения профессиональных обязанностей [4].

Профессиональная деформация личности может носить эпизодический или устойчивый, поверхностный или глобальный, положительный или отрицательный характер.

Частными случаями, способами проявления профессиональной деформации являются административный восторг, синдром эмоционального «выгорания», управленческая эрозия [5].

Административный восторг – своеобразное психологическое состояние, выражающееся в чрезмерном увлечении администрированием, упоении своей властью. Он приводит к злоупотреблению властью, административному произволу. Нередко административный восторг является одним

из свидетельств профессиональной деформации личности у руководителей разных уровней [6].

Управленческая эрозия, или «порча» властью, – один из интересных психологических феноменов. Он заключается в том, что со временем эффективность деятельности субъектов власти (руководителей) уменьшается. Длительное пребывание на руководящей должности приводит к тому, что решения, которые принимает руководитель, становятся все менее эффективными и рациональными. Власть как организующая и направляющая сила, как говорят, «портится» [7].

Библиографический список

1. Васильева, О. С. Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. [Текст] / О. С. Васильева, Ф. Р. Филатов. – М. : Академия, 2017. – 352 с.
2. Маклаков, В. И. Психология профессионального здоровья [Текст] / Г. С. Никифоров, А. Г. Шостак и др. ; под ред. Г. С. Никифорова. – СПб. : Речь, 2016. – 480 с.
3. Осухова, Н. Г. Сгоревшие на работе [Текст] / Н. Г. Осухова. – Москва : Владос, 2017. – 253 с.
4. Профессиональная деформация [Электронный ресурс]. – URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki>.
5. Пономаренко, В. А. Здоровьесбережение как ответ на вызов времени [Текст] / В. А. Пономаренко // Мир психологии. – М. : Изд-во МГСУ, 2017. – Вып. № 2. – С. 182-194.
6. Административный восторг [Электронный ресурс]. – URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki>.
7. Аминова, Н. А. О некоторых аспектах проблемы психического выгорания в профессиональной сфере [Текст] / Н. А. Аминова // Современные проблемы науки и образования. – М. : Изд. дом «Академия естествознания», 2016. – Вып. № 5. – С. 45–55.

КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ АРТИКУЛЯЦИОННО-АКУСТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

Мустакова Г. Б.,

Омская гуманитарная академия,

научный руководитель к. п. н., доцент Т. В. Савченко

Коррекция артикуляционно-акустической дисграфии у младших школьников с детским церебральным параличом в последнее время явля-

ется одной из важных проблем образования и остается одной из неразработанных в педагогике и психологии.

Существенным приобретением в речевом развитии детей является овладение ими письменной речью. Письменная речь играет важную роль в умственном развитии ребенка, расширяет возможности коммуникативного взаимодействия и познания окружающей действительности. При этом овладение ею представляет и определенные, подчас весьма значительные, трудности даже для детей, которые относятся к категории возрастной нормы. Значительные трудности в овладении письменной речью испытывают дети с детским церебральным параличом (ДЦП).

Термин ДЦП используется для обозначения широкой группы прогрессирующих симптомокомплексов двигательных нарушений, имеющих хронический характер и являющихся вторичными в плане отношения к поражениям головного мозга, возникновение которых происходит в перинатальном периоде.

Постепенное овладение письменной речью начинается на этапе поступления ребенка в школу, то есть в младшем школьном возрасте. Это очень сложный процесс, поскольку письменная речь более абстрагирована от ситуации, т. е. мотивирована, значительно более произвольна, чем устная речь. Письменная речь представляет собой особый способ общения и становления мысли (Л. С. Выготский, М. М. Безрукий, П. Л. Горфункель, И. А. Зимняя, В. Я. Ляудис, Б. М. Теплов, Д. Б. Эльконин и др.).

Изучению речи и неречевых психических процессов детей с ДЦП посвящены исследования М. В. Ипполитовой, И. Ю. Левченко, Е. М. Мастюковой, С. А. Немковой, О. Г. Приходько, К. А. Семеновой, Т. Н. Симоновой, О. В. Титовой, Л. М. Шипицыной и других авторов.

В исследованиях Е. Ф. Архиповой, Я. А. Копейкиной, В. Н. Масловой, В. Т. Сорокиной, Л. Б. Халиловой отмечается, что у ряда детей с ДЦП встречаются специфические нарушения письменной речи, которые принято обозначать как дисграфию. Одним из ее видов является артикуляторно-акустическая дисграфия.

Артикуляторно-акустическая дисграфия – это дисграфия, в основе которой лежит отражение неправильного восприятия и произношения звуков на письме, опора на неправильное проговаривание. Дети, делая опору в процессе проговаривания на неправильное произношение звуков, отражают свое неверное произношение на письме. Ученики пишут так, как произносят. Артикуляторно-акустическая дисграфия проявляется в заменах, пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам в устной речи.

Изучению артикуляторно-акустической дисграфии посвящены исследования многих исследователей (Л. Н. Ефименкова, А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, И. Н. Садовникова, О. А. Токарева, М. Е. Хватцев, С. Н. Шаховская, А. В. Ястребова и др.).

Ученые подчеркивают, что артикуляторно-акустическая дисграфия оказывает значительное отрицательное влияние на овладение младшим школьником с ДЦП программным материалом по всем учебным дисциплинам, задерживает ход социализации, обуславливает наличие коммуникативных барьеров.

В настоящее время существует много предположений о причинах возникновения дисграфии как специфического нарушения письменной речи. Л. Н. Ефименкова пишет, что исследование нарушений письменной речи в этиологическом аспекте объективно затруднено [1]. Это обусловлено тем, что оно всегда ретроспективно. Автор подчеркивает, что вызвавшие указанные расстройства факторы к моменту поступления первоклассника в образовательную организацию могут отойти на второй план.

Н. А. Никашина отмечает, что часто в случаях нарушений письма и чтения имеет место наследственная отягощенность [2]. Степень ее выраженности может быть разной. Нарушения такого рода могут возникать по причине психопатии, эпилепсии, алкоголизма родителей, а также в связи с тяжелыми родами и родовыми травмами.

Обучающиеся и воспитанники с детским церебральным параличом (ДЦП) представляют особую нозологическую группу. В структуре нарушений при ДЦП на первое место выходят двигательные расстройства. Ребенок с ДЦП не может активно познавать окружающую действительность, его житейский опыт крайне беден, представления о социальной и природной действительности резко ограничены. Согласно Е. М. Мاستюковой, термином «детский церебральный паралич» следует обозначать группу двигательных расстройств, возникновение которых обусловлено поражением двигательных систем головного мозга, что проявляется в недостатке или отсутствии контроля со стороны нервной системы за функциями мышц.

Частота нарушений речи при ДЦП составляет 80 %. Особенности нарушений речи зависят от локализации и тяжести поражения мозга.

Картина развития ребенка с ДЦП осложняется неполноценностью восприятия, что мешает успешному усвоению письменной речи. Дети этой нозологической группы демонстрируют своеобразное развитие зрительных и слуховых ориентировочных реакций. Как отмечают Л. М. Шипицына, И. И. Мамайчук, у ребенка с ДЦП в ответ на оптический и звуко-

вой раздражитель возникает притормаживание общих движений [3]. При этом отсутствует двигательный компонент ориентировочной реакции, т. е. поворот головы в сторону источника звука или света. У некоторых детей вместо ориентировочных реакций возникают защитно-оборонительные реакции. Они проявляются в виде вздрагивания, испуга и даже плача.

Имеющее место при ДЦП нарушение зрительного восприятия (гнозиса), затрудняет узнавание усложненных вариантов предметных изображений (перечеркнутых, наложенных друг на друга, «зашумленных» и др.). Существенные трудности наблюдаются в восприятии конфликтных составных фигур. У некоторых детей часто долго сохраняется зрительный след от предыдущего изображения, что мешает дальнейшему восприятию. Это объясняет сложности усвоения ребенком с ДЦП графических элементов и ряд специфических типов ошибок в письменной речи: изображения букв могут быть зеркальными либо перевернутыми, ребенок плохо ориентируется на строке тетради.

Как отмечает М. В. Ипполитова, [4] трудности графического воспроизводства букв могут быть связаны не только с нарушением пространственных представлений. Одну из ведущих причин необходимо усматривать в неврологических проявлениях (атаксия, парез, гиперкинезы и др.).

Трудности овладения полноценной письменной речью при ДЦП обусловлены еще и тем, что страдает двигательная память. Так, запоминание, сохранение, воспроизведение движений развивается у детей с ДЦП с опозданием и весьма своеобразно. Это обусловлено тяжестью двигательной патологии. Двигательные нарушения у ребенка с ДЦП не дают ему возможности полноценно освоить способы фиксации букв и целых слов. Ребенок с ДЦП либо лишен возможности двигаться, либо такая возможность ограничена.

При всех формах церебрального паралича имеет место глубокая задержка и нарушение развития кинестетического анализатора. В данном случае подразумевается неполноценность тактильного и мышечно-суставного чувства. Дети затрудняются устанавливать положение и направление движений пальцев рук без зрительного контроля, что выявляется при выполнении заданий с закрытыми глазами [5].

Вопросы, касающиеся коррекции артикуляционно-акустической дисграфии у младших школьников с ДЦП, в основном рассматривались логопедами.

Устранение недостатков устной речи, чтения и письма, на наш взгляд, должно осуществляться комплексно. Существуют различные методиче-

ские подходы к коррекции дисграфии на основе нарушения фонемного распознавания. Основными направлениями коррекционной работы по преодолению дисграфии на основе нарушения фонемного распознавания являются развитие слуховых дифференцировок и звукового восприятия, уточнение артикуляции звуков в слуховом и произносительном плане, развитие фонематического анализа и синтеза. Параллельно необходимо проводить работу по развитию высших психических функций: слухового и зрительного внимания, памяти, мышления, а также формировать коммуникативные умения и навыки детей с ДЦП.

Библиографический список

1. Ефименкова, Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов [Текст] / Л. Н. Ефименкова. – М. : Просвещение, 2001. – 232 с.
2. Никашина, Н. А. Нарушения письменной речи у младших школьников [Текст] / Н. А. Никашина. – М. : Просвещение, 2004. – 265 с.
3. Детский церебральный паралич : хрестоматия [Текст] / состав. Л. М. Шипицына, И. И. Мамайчук. – СПб : Дидактика Плюс, 2003. – 320 с.
4. Ипполитова, М. В. О детях с церебральным параличом // Дети с отклонениями в развитии : методическое пособие [Текст] / М. В. Ипполитова ; сост. Н. Д. Шматко. – М. : Аквариум, 1997. – С. 52 – 91.
5. Симонова Т. Н. Дети с тяжелыми двигательными нарушениями : монография [Текст] / Т. Н. Симонова. – Астрахань : ОГОУ ДПО АИПКП, 2010. – 88 с.

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ РАЗОБЛАЧЕНИЯ ЛОЖНЫХ ПОКАЗАНИЙ В ПРАВООХРАНИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Пышнограй Е. В.,

Омская гуманитарная академия,

научный руководитель д. п. н., доцент С. В. Матюшенко

В статье рассматриваются основанные на психологических закономерностях приемы разоблачения ложных показаний, что особенно важно в условиях конфликтных ситуаций между следователем и допрашиваемым лицом.

Самым распространенным следственным действием в ходе расследования уголовных дел является допрос, сущностью которого является получение показаний от таких участников уголовного процесса, как свидетели и потерпевшие, подозреваемые и обвиняемые. С психологической точки зрения допрос является взаимодействием двух сторон: следователя и допрашиваемого лица, – в ходе которого первый получает от последнего информацию, имею-

щую значение для уголовного дела. Отличием допроса от большинства других ситуаций общения является то, что взаимодействие сторон и психологический контакт при допросе обладают в определенной мере односторонним характером, поскольку главным получателем информации в ситуации общения на допросе является следователь.

В ходе допросов допрашиваемые лица могут занимать разную позицию по отношению к ведущемуся расследованию, что оказывает существенное влияние на содержание их показаний. В связи с этим все ситуации, складывающиеся между следователем и допрашиваемым лицом, принято подразделять на конфликтные и бесконфликтные. Бесконфликтная ситуация характеризуется отсутствием у допрашиваемого лица установки на ложь. В указанном случае на первый план выступает установление контакта следователя с допрашиваемым лицом и оказание ему помощи для восстановления в памяти забытого и преодоления субъективных недостатков воспроизведения.

Однако в процессе допроса как подозреваемые и обвиняемые, так и свидетели и потерпевшие нередко занимают негативную позицию и дают ложные показания, что в результате приводит к возникновению конфликтной ситуации. В целях преодоления противодействия допрашиваемого лица криминалистикой выработана система оптимальных тактических приемов и методов, которыми обеспечивается получение достоверных, полных и всесторонних показаний (Литвинов М. В. Пробелы в теории и тактике допроса) [1].

Долинин В. Н. отмечает, что одним из наиболее универсальных и эффективных приемов в целях пресечения установки на ложь является использование при допросе фактора внезапности: «Внезапность достигается при немедленном допросе подозреваемого после задержания с поличным или обнаружения и изъятия изобличающих допрашиваемого предметов и следов, а также при неожиданной постановке вопросов, особенно уличающих. Внезапность нередко приводит подозреваемого в замешательство. Не имея времени обдумать ответ, подозреваемый начинает излагать неубедительные, противоречивые сведения, что создает возможность «проговора» [2].

Однако во многих случаях фактор внезапности не может быть использован, в связи с чем следователю для получения достоверных показаний следует использовать другие тактические приемы. При этом на первоначальном этапе следователь должен установить (диагностировать), являются ли ложными показания допрашиваемого или нет. С указанной целью следователь ставит перед допрашиваемым так называемые контрольные вопросы (Гареева Э. Р., Шавалдина А. С. Особенности тактики допроса подозреваемого и обвиняемого в конфликтной и бесконфликтной следственных ситуациях) [3]. Контрольные вопросы представляют собой

вопросы об обстоятельствах дела, известных допрашиваемому лицу, причем сам следователь уже осведомлен об этих обстоятельствах из других источников.

Таким образом, контрольный вопрос – это вопрос, правдивый ответ на который уже известен. В случае, если допрашиваемый при ответе на такой вопрос начинает сообщать явно недостоверную информацию или уклоняется от ответа на вопрос об обстоятельствах, о которых он должен быть осведомлен, можно предполагать, что имеет место конфликтная ситуация, связанная с установкой допрашиваемого на ложь. Так, специалистами Ростовцевым А. В., Карнауховой О. Г. отмечено, что основанием для сомнений в правдивости показаний допрашиваемого могут быть:

- неконкретность и неопределенность информации, предоставляемой следователю в ходе допроса;

- уклонение от ответа на прямой вопрос следователя, переспрашивание (что дает возможность допрашиваемому время на обдумывание ложного ответа);

- отсутствие в показаниях мелких незначительных подробностей описываемых событий (как правило, лица, дающие правдивые показания, непроизвольно сообщают незначительные подробности, не имеющие отношения к делу);

- неоднократное и настойчивое повторение каких-либо утверждений;

- буквальное повторение одних и тех же подробностей (в некоторых случаях может говорить о заученности показаний);

- проговорки в показаниях и реакция недовольства на них самого допрашиваемого [4].

В связи с этим для разоблачения лжи теорией и практикой криминалистики выработаны определенные тактические приемы. Все такого рода приемы с некоторой долей условности принято подразделять на три группы: приемы воздействия эмоционального характера, приемы воздействия логического характера и их сочетания.

Приемами эмоционального воздействия на допрашиваемое лицо является разъяснение допрашиваемому лицу положительных сторон правдивых показаний и негативных последствий ложных. Так, подозреваемым и обвиняемым, в частности, разъясняются нормы уголовного законодательства, согласно которым способствование раскрытию и расследованию преступления является смягчающим обстоятельством, которое будет обязательно учитываться при назначении наказания. Следует также стимулировать все положительные личностные качества подозреваемых и обвиняемых.

В случае конфликтной ситуации при допросе потерпевших и свидетелей последним разъясняется важность получения правдивых показаний для установления действительных обстоятельств дела; при этом также необходимо обращаться к лучшим качествам личности. Кроме того, поскольку потерпевшие и свидетели перед началом допроса предупреждаются об уголовной ответственности за дачу ложных показаний, в условиях конфликтной ситуации целесообразно еще раз разъяснить им смысл данной нормы уголовного законодательства.

Следует также иметь в виду, что в психологической установке лица на дачу ложных показаний изначально заложен противоположный компонент – сомнения в полезности и целесообразности реализации этой установки при определенных условиях. В основе указанных сомнений лежит понимание свидетелем (потерпевшим) противоправности лжесвидетельства и, как следствие, вероятности привлечения к уголовной ответственности, а для подозреваемого – ужесточения наказания.

На этих сомнениях допрашиваемого лица как раз и основывается применение тактического приема выжидания. Столкнувшись с ложной версией, следователь должен попытаться убедить допрашиваемого в том, что следствие располагает достаточными возможностями опровергнуть его утверждения.

К приемам допроса логического воздействия на подозреваемого и обвиняемого относится предъявление допрашиваемому уже полученных следователем доказательств, которыми опровергаются его показания. Как отмечает Долинин В. Н. в своей монографии «Тактика допроса подозреваемого и обвиняемого в конфликтной ситуации», существует четыре основные модели предъявления доказательств:

- одновременное предъявление совокупности имеющихся доказательств;
- предъявление доказательств поочередно, начиная с наименее убедительных и постепенно переходя к наиболее убедительным, когда психологическое напряжение допрашиваемого дополнительно увеличивает силу их воздействия;
- первоначальное предъявление наиболее убедительного доказательства, подкрепляемое затем наименее убедительными;
- раздельное предъявление отдельных доказательств [2].

К приемам логического характера относится также и использование внутренних противоречий в показаниях одного и того же лица. В монографии Цветковой Н. А. «Тактика допроса подозреваемого и обвиняемого в конфликтной ситуации» отмечается: «Особенно данный прием будет эф-

фективен в деталях и при внезапном использовании, когда лицо, не обратившее внимание на эту мелочь, продолжает выстраивать свою версию, и создает несоответствие. Например, изначально лицо говорит, что курит исключительно вейп, потом, после нескольких вопросов, следовательно спрашивает какую марку сигарет предпочитает допрашиваемый, лицо называет конкретную марку сигарет и говорит, что курит только их» [5]. Тем самым допрашиваемый, противореча сам себе, проговаривается.

К числу логических приемов относится также и прием детализации показаний. Сущностью указанного приема является выяснение всех подробностей обстоятельств, о которых идет речь на допросе, с последующей их тщательной фиксацией в протоколе допроса. Прием детализации показаний применяется в целях выявления противоречий в показаниях соучастников и изобличения лиц, которые дают ложные показания. Вымышленные подробности обстоятельств, которые допрашиваемый сообщает на первоначальном допросе, запоминаются плохо. Поэтому они могут быть выявлены при проведении повторных допросов того же лица, когда допрашиваемый либо вообще о них не упоминает, либо начинает придумывать новые.

В целом существует значительное многообразие отдельных приемов и их комбинаций, направленных на разоблачение лжи в показаниях. Однако можно констатировать, что все они в той или иной мере основываются на применении следователем методов наблюдения и сравнения.

Библиографический список

1. Литвинов, М. В. Пробелы в теории и тактике допроса [Текст] // Вестник Краснодарского университета МВД России. – Краснодар, 2015. – № 4 (30). – С. 172–174.
2. Долинин, В. Н. Тактика допроса подозреваемого и обвиняемого в конфликтной ситуации [Текст] / В. Н. Долинин // Электронное приложение к Российскому юридическому журналу. – Екатеринбург : УрГЮУ, 2013. – № 6 (20). – С. 8-12.
3. Гареева, Э. Р. Особенности тактики допроса подозреваемого и обвиняемого в конфликтной и бесконфликтной следственных ситуациях [Текст] / Э. Р. Гареева, А. С. Шавалдина // Синергия Наук. – СПб, 2017. – № 11. – С. 1066–1070.
4. Ростовцев А. В. Тактика допроса в конфликтной ситуации [Текст] / А. В. Ростовцев, О. Г. Карнаухова // Уголовно-процессуальные и криминалистические проблемы борьбы с преступностью : сб. мат. Всерос. науч.-практ. конф. – Орел : Орловский юридический институт МВД им. В. В. Лукьянова, 2017. – С. 121–126
5. Цветкова, Н. А. Тактика допроса подозреваемого и обвиняемого в конфликтной ситуации [Текст] / Н. А. Цветкова // Вестник современных исследований. – 2018. – Вып. № 11.6 (26). – С. 333–335.

НЕКОТОРЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ

Рахметова А. А.,

Омская гуманитарная академия,

научный руководитель канд. псих. наук, доцент В. А. Шамис

Понятие «адаптация» (от лат. «приспособление») используется в настоящее время в разных областях знания (биология, философия, социология, социальная психология, этика, педагогика, экология и др.).

Адаптация человека – это процесс активного взаимодействия человека с природой, способствующий не только оптимальной жизнедеятельности, но и дальнейшему нормальному биологическому и социальному развитию человечества. Человек является сложной природно-биологической и социально-духовной системой, что определяет особенности его адаптации на различных уровнях: биологическом, физиологическом, психологическом и социальном.

Человек не только приспосабливается к природным факторам среды, но и приспосабливает среду к себе без изменения своих основных биологических свойств. Эта активная преобразовательная деятельность человека обуславливает отличия человека от животных: а) наличие сознания и труда как осознанной деятельности; б) социальный характер жизнедеятельности. Универсальность сущности человека как социального существа в том, что он является и самосознающим, и чувствующим, и одновременно практическим, предметно-действующим субъектом, преобразующим и среду и себя. Превращая природное в социальное, создавая искусственную природу – культуру, человек создает, формирует фундамент социальной адаптации [1].

Таким образом, специфика социальной адаптации человека заключается в том, что приспособление к окружающей среде осуществляется им путем универсального преобразования внешнего мира, позволяющим либо изолировать себя от вредного воздействия среды, либо преобразовать данную среду так, чтобы она соответствовала рациональному биологическому и социальному развитию человека.

Под психологической адаптацией понимается «принятие социально полезных стандартов поведения и ценностных ориентаций, сближение установок и направленности личности с ожиданиями социальной среды».

Психологическая адаптация как основной механизм социализации личности сама по себе представляет сложную систему и включает следующие элементы: 1) когнитивные психические процессы: ощущения,

восприятия, представления, память, мышление, воображение и пр.; 2) эмоционально-чувственные процессы и состояния; 3) волевые процессы, имеющие выход в практику поведения [2].

«Социальная и психологическая адаптация находятся в неразрывном единстве, хотя иногда могут не совпадать». Учитывая эту теснейшую взаимосвязь и единство основного содержания социального и психологического уровней адаптации, целесообразно говорить о единой социально-психологической адаптации личности [3].

Социально-психологическая адаптация является важнейшим механизмом социализации и определяется взаимодействием личности и социальной среды.

Процесс социально-психологической адаптации включает 2 стороны – объективную и субъективную. Объективная заключается в том, что человек со дня своего рождения приобретает различные социальные свойства, отражающие его место в системе общественных отношений. С детства и до самой смерти идет непрерывный процесс развития механизмов адаптации. В нем принимают активное участие окружающая социальная среда (родители, друзья и т. д.), а также различные социальные институты (система образования, воспитания, средства массовой информации и пр.).

Субъективная сторона состоит в том, что процесс социально-психологической адаптации человека связан с его половозрастными особенностями, личными качествами, взглядами, убеждениями и т. д. [4].

Социально-психическую адаптированность можно охарактеризовать как такое состояние взаимоотношений личности и группы, когда личность без длительных внешних и внутренних конфликтов продуктивно выполняет свою ведущую деятельность, удовлетворяет свои основные социогенные потребности, в полной мере идет навстречу тем ролевым ожиданиям, которые предъявляет к ней эталонная группа, переживает состояния самоутверждения и свободного выражения своих творческих способностей. Адаптация же – это тот социально-психологический процесс, который при благоприятном течении приводит личность к состоянию адаптированности [5].

Эффективность социальной и психологической адаптации человека зависит от взаимодействия объективных условий (социальное происхождение, образовательный уровень, природные задатки, непосредственная среда: семья, школа, трудовой коллектив, неформальное окружение и т. д.) и субъективных индивидуальных особенностей (сама личность, ее активная или пассивная позиция, ее способности к творческой деятельности и т. п.).

Таким образом, исходя из вышеописанного, можно определить социально-психологическую адаптацию как приспособление к новой социальной

среде, включение в систему межличностных связей и отношений, освоение новых социальных ролей, норм поведения, групповых норм и ценностей, идентификацию себя с группой.

Библиографический список

1. Реан, А. А. Психология адаптации личности [Текст] / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. – СПб., 2016. – 479 с
2. Гриценко, В. В. Теоретические основы исследования социально-психологической адаптации личности / группы в новой социо- и этнокультурной среде [Текст] / В. В. Гриценко // Проблемы социальной психологии личности : межвуз. сб. науч. тр. – Саратов, 2005. – Вып. № 2. – С. 4–22.
3. Штак, С. В. Анализ проблемы социально-психологической адаптации в условиях трансформации Российского общества / С. В. Штак // Сибирская психология сегодня. – Кемерово : Кузбассвузиздат, 2014. – С 267–273.
4. Шамионов, Р. М. Личность и ее становление в процессе социализации / Р. М. Шамионов. – Саратов, 2015. – 200 с.
5. Яницкий, М. С. Адаптационный процесс: психологические механизмы и закономерности динамики : учебное пособие. – Кемерово : Кемеровский государственный университет, 2016. – 84 с.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ АДАПТАЦИИ У ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Рахметова А. А.,

Омская гуманитарная академия,

научный руководитель канд. псих. наук., доцент В. А. Шамис

Подростковый возраст – особенный период в жизни человека. Основным новообразованием данного периода развития является формирование таких особенностей индивида, которые становятся базой для завершения становления человека как личности, становления его Я-концепции, обретения новой социальной позиции.

Особый интерес у педагогов-психологов вызывает кризис подросткового возраста, который характеризуется критическим отношением индивида к себе в связи с физиологическими изменениями организма.

Подростковый период развития охватывает возраст от 12 до 15 лет (+ / – 2 года) и с соматической точки зрения характеризуется началом перестройки организма ребенка: ускоренным физическим развитием и половым созреванием.

Подростку свойственна повышенная критичность. Если, будучи ребенком, он на многие события в окружающем мире не обращал внимания

или был снисходителен в своих оценках, то став подростком, он начинает переоценивать давно знакомое и привычное, вынося собственные суждения, нередко очень прямолинейные, категоричные и бескомпромиссные.

В результате авторитет родителей и учителей может быть значительно ослаблен или утрачен навсегда [1].

Подростки очень болезненно относятся ко всему, что касается не только оценки их личных качеств, но и оценки достоинств и недостатков их семьи, родителей, друзей, любимых учителей. На этой почве подростки могут вступить в глубокий конфликт с обидчиком. На потерю авторитета родителей или кого-то другого, ранее значимого, они могут отреагировать крайне эмоциональным и неожиданным образом: замкнуться в себе, стать грубыми, упрямыми, агрессивными, демонстративно противоречить, начать курить, употреблять спиртное или наркотики, заводить сомнительные знакомства, уходить из дома и т. д.

Подростковый возраст, по словам Л. С. Выготского, представляет собой совокупность условий, в высшей степени предрасполагающих к воздействию различных психотравмирующих факторов. Самыми сильнодействующими из них являются недостойное поведение родителей, конфликтные взаимоотношения между ними, наличие у них недостатков, унижительных с точки зрения подростка и окружающих, оскорбительное отношение к подростку, проявления недоверия или неуважения к нему. Все это не просто осложняет учебно-воспитательную работу с ними, но и делает ее порой практически невозможной. У подростка на этой почве могут возникнуть различные отклонения в поведении.

Главные новообразования этого возраста, по Э. Шпрангеру, – это открытие «Я», возникновение рефлексии, осознание своей индивидуальности. Исходя из представления о том, что главной задачей психологии является познание внутреннего мира личности, тесно связанного с культурой и историей, Э. Шпрангер положил начало систематическому исследованию самосознания, ценностных ориентаций, мировоззрения подростков, а также попытался понять одно из самых глубоких переживаний в жизни человека – любовь – и ее проявления в подростковом возрасте [2].

Э. Штерн рассматривал подростковый возраст как один из этапов формирования личности. По Штерну, переходный возраст характеризует не только особая направленность мыслей и чувств, стремлений и идеалов, но и особый образ действий. Штерн описывает его как промежуточный между детской игрой и серьезной ответственной деятельностью и подбирает для его обозначения новый термин – «серьезная игра». Примером «серьезной игры» могут служить занятия спортом и вступление в моло-

дежные организации, выбор профессии и подготовка к ней, игры любовного характера (флирт, кокетство).

Особенности развития подростка в этом возрасте имеют следующие пути проявления.

1. Возникают трудности и отношения со взрослыми: негативизм, упрямство, уход из школы, т. к. главное для подростка происходит теперь вне ее.

2. Формируются подростковые компании (на это толкают поиски друга, поиски того, кто может тебя понять).

3. Подросток начинает вести дневник.

Сравнивая себя со взрослыми, подросток приходит к заключению, что между ним и взрослым никакой разницы нет. Он начинает требовать от окружающих, чтобы его больше не считали маленьким, он осознает свое равноправие с остальными людьми. Центральное новообразование этого возраста – возникновение представления о себе как «не о ребенке». Подросток начинает чувствовать себя взрослым, он отвергает свою принадлежность к детям. У него еще нет ощущения подлинной, полноценной взрослости, зато есть огромная потребность в признании его взрослости окружающими.

Таким образом, основными особенностями формирования личности в подростковом возрасте являются:

1) личностная нестабильность: противоположные черты, стремления борются друг с другом, определяя противоречивость характера и поведения взрослеющего ребенка;

2) «чувство взрослости» – отношение подростка к себе как к взрослому;

3) развитие самосознания: формирование «Я-концепции» системы внутренне согласованных представлений о себе, образов «Я», возникновение внутреннего мира, стремление познать себя через друзей, ведение дневников.

4) потребность в самоутверждении, в деятельности, имеющая личностный смысл [3].

Библиографический список

1. Казанская, В. Г. Подросток. Трудности взросления. 2-е изд., доп. [Текст] / В. Г. Казанская. – СПб. : 2008. – 288 с.

2. Осницкий, А. К. Определение характеристик социальной адаптации [Текст] / А. К. Осницкий // Психология и школа. – М. : ООО «Социальные науки», 2017. – № 1. – С. 43–56.

3. Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту [Текст] / под ред. И. В. Дубровиной. – М., 1987. – 349 с.

ПСИХОКОРРЕКЦИЯ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Сафонов Г. А.,

Омская гуманитарная академия,

научный руководитель канд. псих. наук, доцент В. Г. Пинигин

Исследование тревожности является наиболее актуальным в современном обществе, так как количество тревожных детей стремительно растет. С неудовлетворенностью возрастных потребностей ребенка связано возникновение и укрепление тревожности. Устойчивым личностным образованием тревожность становится в юношеском возрасте. До этого времени она будет являться производной от разного рода нарушений. Закрепление и усиление тревожности происходит по механизму «закрытого психологического круга», ведущего к накоплению и увеличению негативного эмоционального опыта, который, в свою очередь, способствует негативным прогностическим оценкам и определяет в значительной степени модальность негативных эмоций, способствуя сохранению тревожности [1].

Благополучное эмоциональное развитие гарантирует успешное развитие интеллектуальной, социальной и других сфер жизни ребенка. Общее состояние психического развития обучающегося обусловлено уровнем развития эмоциональной сферы. Однако в настоящее время дети зачастую сталкиваются с проблемами, связанными с тревожностью, которая проявляется в непрерывном ощущении угрозы собственному «Я» в любых ситуациях.

Тревожность является важным фактором регуляции развития личности, активности ее поведения и деятельности и представляет особый интерес для психологического изучения. Школьная тревожность – это «переживание эмоционального неблагополучия, связанное с повышенным беспокойством в учебных ситуациях, в классе, в ожидании плохого отношения к себе, об отрицательных оценках со стороны педагогов и сверстников» [2, с. 142].

Повышенный уровень школьной тревожности у детей представляет собой специфическое эмоциональное нарушение, приводящее к возникновению коммуникативных трудностей и барьеров, а также к различным нервным расстройствам. Следовательно, эмоциональные расстройства, вызываемые повышенной тревожностью, не проходят бесследно для ребенка, а во взрослом возрасте проявляются в особенностях личности и влияют на жизнь, деятельность, социальную адаптацию.

Выделяют ряд факторов, которые способствуют формированию школьной тревожности и закреплению ее в качестве личностной тревожности. В их число входят высокие учебные нагрузки, неспособность обучающегося справиться со школьной программой, неадекватно высокие ожидания со стороны родителей, негативно влияющие на эмоциональное состояние взаимоотношения с педагогами, постоянные оценочные проверки знаний, смена школьного коллектива, отторжение школьным коллективом [3].

Многие дети проявляют большую тревожность по отношению к школе и учебе. Такие дети, обладая неустойчивой эмоциональной сферой, менее развитыми компенсаторными и психозащитными возможностями по сравнению с другими, меньше защищены от влияния неприятных ситуаций, в результате чего появляются страх, боязнь, тревожность.

Перечисленные выше факты определили актуальность проведенного исследования.

Исследование проводилось в МБОУ СОШ № 7 г. Смоленска. В нем принимало участие 44 ученика вторых классов. Возраст детей на момент начала эксперимента составлял 8–9 лет. Детей разделили на две группы: контрольную и экспериментальную.

Для диагностики уровня школьной тревожности мы использовали методику Р. Филлипса, проективную методику А. М. Прихожан, а также методику Р. Сирса (методика диагностики тревожности, включающая наблюдение). При этом следует учитывать, что при работе с данной категорией обучающихся многие задания пришлось упрощать, переделывать, снабжать инструкциями на русском языке.

По результатам констатирующего этапа эксперимента сделан вывод, что 54 % обучающихся имеют высокий общий уровень школьной тревожности, связанный со страхом самовыражения, с фрустрацией, вызванной неудовлетворенной потребностью в достижении успеха, с межличностными отношениями. И только у 19 % был диагностирован нормальный уровень школьной тревожности.

На формирующем этапе эксперимента была осуществлена психокоррекционная работа, проведение которой является важной задачей, поскольку от ее качества во многом зависит успешность развития компенсаторных процессов, ибо она предполагает целенаправленное комплексное воздействие на различные стороны развития ребенка.

В систему составленной психокоррекционной работы по снижению тревожности у детей вошли такие направления, как:

- повышение самооценки;

- обучение ребенка умению управлять собой в конкретных, наиболее волнующих его ситуациях;
- снятие мышечного напряжения;
- десенсибилизация школьных страхов;
- формирование позитивного представления о собственных возможностях.

Адресат программы – обучающиеся младшего школьного возраста, имеющие выраженную тревожность. Разнообразие этиологических факторов обуславливает широкий диапазон выраженности нарушений. Все обучающиеся в разной степени имеют трудности с произвольной саморегуляцией, нарушение эмоционально-волевой сферы.

Программа включает в себя 40 занятий, предназначенных для детей младшего школьного возраста. Продолжительность занятия – 30–40 мин. Форма проведения занятий – групповая. Занятия проводились в форме мини-тренингов. Испытуемыми стали 22 школьника из экспериментальной группы, у которых в ходе констатирующего этапа эксперимента по какой-либо из методик был выявлен повышенный уровень школьной тревожности. Коррекционное влияние на группу осуществлялось с помощью таких приемов и технологий, как игры, сказки, арт-терапия, дыхательная гимнастика, релаксационные упражнения.

Контрольный этап эксперимента, на котором были задействованы те же методики, что и на констатирующем, показал значительное улучшение: высокий уровень тревожности продемонстрировали всего 14 %, т. е. на 40 % меньше, чем на констатирующем этапе, а нормальный уровень – 65 %, что на 44 % больше, чем на констатирующем этапе. Также установлено, что у детей контрольной группы значительных изменений не произошло. У 26 % испытуемых по какой-то отдельной методике был определен нормальный уровень тревожности, но процент детей с высоким уровнем тревожности не снизился. Это свидетельствует о том, что проведение психокоррекционной программы было эффективным для экспериментальной группы и вызвало положительную динамику.

Таким образом, в результате реализации разработанной нами программы произошло снижение школьной тревожности у младших школьников.

Перспектива дальнейшего исследования – разработка и реализация психокоррекционной программы для учащихся всех возрастных категорий.

Библиографический список

1. Прихожан, А. М. Психология тревожности. Дошкольный и школьный возраст [Текст] / А. М. Прихожан. – М. : Питер, 2012. – 192 с.

2. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л. И. Божович. – СПб. : Питер, 2008. – 398 с.

3. Литвиненко, Н. В. Причины возникновения школьной тревожности у детей младшего школьного возраста [Текст] / Н. В. Литвиненко, Н. Н. Чернова // Успехи современной науки. – Белгород, 2017. – № 1. – С. 179–181.

ПРОБЛЕМА КОНФЛИКТОВ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ И ИХ ПРОФИЛАКТИКА СРЕДСТВАМИ СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА

Хан Н. С.,

Омская гуманитарная академия,

научный руководитель канд. псих. наук, доцент В. Г. Пинигин

Конфликт является не просто актуальной проблемой, хотя сегодня данная проблема привлекает внимание гораздо большего числа специалистов, чем это было совсем недавно. Конфликт – это явление, которое играет особую роль в умственной жизни людей, в их развитии, самореализации, отношениях с другими людьми и, наконец, в жизни общества в целом. [1].

Актуальность данной темы определяется тем, что в современном обществе наблюдается повышение напряженности, агрессивности и конфликтности у подростков. Подростки начинают вступать в неформальные группы, переживают разрушение прежних стереотипов поведения, у них происходит изменение ценностных ориентаций, и все это способствует возникновению конфликтов. Установки, направленные на конфликт в обществе, становятся разнообразными и оказывают влияние на поведенческие характеристики, которые формируются в семье и иной социальной среде [2].

Под конфликтом мы понимаем «сознательное столкновение, конфронтацию между по крайней мере двумя людьми, их взаимно противоположными, несовместимыми, взаимоисключающими потребностями, интересами, целями, типами поведения, отношениями, которые существенны для индивида» [3, с. 42].

Одним из основных средств профилактики конфликтов является социально-психологический тренинг. Слово «тренинг» (о английского train, training) обладает рядом значений, как-то: «обучение», «воспитание», «подготовка», «тренировка», «дрессировка». Тренинг определяется как способ перепрограммирования. В отечественной психологии распространены определения тренинга как одного из активных методов обучения или социально-психологической подготовки. Л. А. Петровская рассматривает

социально-психологический тренинг «как средство влияния, направленного на развитие знаний, социальных установок, навыков и опыта в области межличностных отношений», «средство развития компетентности в общении», «средство психологического воздействия» [4, с. 17].

Нами было проведено опытно-экспериментальное исследование профилактики конфликтного поведения подростков посредством социально-психологического тренинга.

Исследование проводилось на базе средней общеобразовательной школы № 106 г. Алматы. В эксперименте приняли участие учащиеся 8 «А» класса, в количестве 22 человек. Исследование состояло из трех этапов.

Для реализации опытно-экспериментальной работы были использованы следующие эмпирические методики: опросник уровня агрессивности Басса–Дарки, проективный «тест руки», методика социально-психологической диагностики конфликтов К. Томаса.

Во время проведения констатирующего этапа исследования в результате обработки эмпирических данных было выявлено, что у подростков почти одинаково доминирует высокая и выраженная конфликтность. Около 50 % испытуемых используют стиль конкуренции (соперничества) в конфликте, предпочитают самостоятельно решать конфликты, не ищут сотрудничества и диалога с другими и не учитывают их интересы. На данном этапе исследования большее количество подростков имеют средний уровень коммуникативного контроля. Подростки в общении проявляют непосредственность, к другим относятся искренне, но демонстрируют сдержанность в проявлениях эмоций, соотносят свои реакции с поведением окружающих людей.

На основе выявленных проблем был разработан и проведен социально-психологический тренинг по формированию у подростков навыков конструктивного разрешения конфликтов, включающий в себя 15 занятий.

С целью проверки эффективности социально-психологического тренинга, направленного на профилактику конфликтного поведения у подростков нами был проведен контрольный этап эксперимента, показавший, что у половины подростков стала преобладать низкая степень конфликтности, то есть подростки стали меньше вступать в конфликты. Сотрудничество стало преобладающим стилем поведения в конфликтной ситуации. После проведенного тренинга большинство подростков стали стремиться к сотрудничеству в конфликте, стараться принимать во внимание интересы другой стороны, не забывая при этом о своих интересах.

Для того чтобы разрешить конфликт, подростки стали искать истинные его причины сами и побуждать к этому других людей, прояснять цели всех сторон, совместно разрабатывать решение, которое удовлетворяет всех [3].

Стиль соперничества стал более дружелюбным, подростков с низким уровнем коммуникативного контроля на контрольном этапе выявлено не было – можно сделать вывод о том, что в результате проведенного тренинга его участники изменили свою прежде устойчивую и прямолинейную позицию и считают необходимым адаптироваться к коммуникативной ситуации. Подростки научились контролировать выражение своих эмоций, соотносить свою реакцию с поведением окружающих людей.

Полученные различия являются статистически достоверными. Отмечается положительная динамика.

Таким образом, результаты исследования показали, что использование при профилактике конфликтного поведения социально-психологического тренинга будет способствовать выработке у подростков конструктивных моделей поведения, как в организации позитивного общения, так и в ситуации разногласия; во втором случае эти новые модели поведения будут способствовать мирному урегулированию конфликта.

Библиографический список

1. Психология конфликта. 2-е изд. доп. [Текст] / сост. и общ. ред. Н. В. Гришиной.– СПб. : Питер, 2016 – 480 с.
2. Котляровский, Г. М. Конфликты и их разрешение [Текст] / Г. М. Котляровский. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2015. – 141 с.
3. Дмитриев, А. В. Конфликтология [Текст] : учебное пособие. / А. В. Дмитриев – М. : Гардарики, 2014. – 320 с.
4. Дмитриев, А. В. Конфликтология [Текст] : учебное пособие. / А. В. Дмитриев – М. : Гардарики, 2014. – 320 с. Петровская, Л. А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга [Текст] / Л. А. Петровская. – М. : МГУ, 2012. – 168 с.

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В ШКОЛЕ-ИНТЕРНАТЕ, ПОСРЕДСТВОМ СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА

Хорошавина О. В.,
Омская гуманитарная академия,
научный руководитель канд. псих. наук, доцент В. Г. Пинигин

Актуальность темы продиктована такими нормативно-правовыми документами, как закон Российской Федерации «Об образовании в РФ» и ФГОС, где говорится, что «содержание образования должно содействовать

взаимопониманию и сотрудничеству между людьми» и строиться вокруг оценки «сформированности внутренней позиции обучающегося, направленной на развитие социального интеллекта у школьников [1].

Проблема заключается в том, что не все педагоги придают значение развитию именно социального интеллекта у детей, находящихся на попечении государства. В связи с этим возникает необходимость не только развития интеллектуальных способностей у обучающихся школы-интерната, но и формирования у них навыков межличностного взаимодействия.

В своей работе мы трактуем социальный интеллект как интеллект индивида. Его формирование происходит в ходе социализации личности, под воздействием условий определенной социальной среды. Социальный интеллект является практическим и проявляется в социально полезной адаптации [2].

Цель нашего исследования – теоретически изучить особенности развития социального интеллекта, разработать и экспериментально проверить эффективность программы по развитию социального интеллекта у подростков в условиях школы-интерната.

Опытно-экспериментальное исследование проводилось на базе школы-интерната № 53 в г. Новоуральске Свердловской области. В исследовании участвовали 15 подростков в возрасте 15–17 лет, из них 10 человек – опекаемые и 5 человек – социальные сироты.

На констатирующем этапе эксперимента нами были отобраны методики и получены следующие результаты.

Методика «Оценка уровня общительности», автором которой является В. Ф. Ряховский, дала возможность определить способности подростка к общению. По большей мере данная методика отражает эмоциональную сторону коммуникативной компетентности. Результаты показали, что низкий уровень общительности выявлен у 9 испытуемых, средний – у 4 испытуемых, высокий уровень – лишь у 2 испытуемых. Результат очевиден: в общем преобладает низкий уровень, а средний уровень общительности преобладает над высоким. Отсюда следует вывод о необходимости развивать среди подростков умение устанавливать контакты с людьми.

Следующая методика, «Диагностика коммуникативных умений» Л. Михельсона, позволила нам изучить уровень коммуникативной компетентности подростка и определить преобладающий способ общения испытуемого. Анализ результатов позволил распределить обучающихся по типам поведения. Агрессивный тип поведения выявлен у 9 испытуемых; такие подростки склонны к деструктивному поведению. Зависимый тип поведения выявлен у 4 испытуемых – они страдают разными формами зави-

симого поведения. Компетентным типом поведения обладают лишь двое испытуемых. Таким образом, преобладающий тип поведения в классе – агрессивный. Данный тип поведения у подростков объясняется социальными условиями, в которых они существовали до пребывания в нашем учреждении, и их склонностью к правонарушениям. Проанализировав результаты ответов, мы выявили, что общий уровень сформированности коммуникативных умений у половины обучающихся низкий.

Методика «Понимание переносного смысла метафор, пословиц и поговорок» позволила исследовать способности к образно-логической интерпретации поведения и определить уровень развития социального интеллекта.

В результате мы установили, что трое из подростков демонстрируют высокий уровень социального интеллекта, средний уровень выявлен у 6 обучающихся, низкий – также у троих. Еще трое детей продемонстрировали очень низкий уровень социального интеллекта: они отвечали не по существу и не могли выполнить правильно задания даже при помощи экспериментатора.

Таким образом, полученные данные, выделенные показатели, критерии и уровни развития испытуемых говорят о необходимости разработать программу развития социального интеллекта подростков в условиях школы-интерната.

На формирующем этапе эксперимента нами была разработана и реализована программа социально-психологического тренинга, направленная на развитие социального интеллекта у детей старшего подросткового возраста.

Программа коррекционно-развивающих занятий разработана на основе ряда авторских программ: «Свет мой, зеркальце, скажи...» А. С. Прутченкова, программы социального тренинга школьников А. Г. Лидерс, программы коррекции и развития коммуникативной сферы у детей, разработанной Г. А. Цукерманом и Б. М. Мастеровым.

Наша программа предназначена для подростков, находящихся в трудных жизненных ситуациях, имеющих проблемы с поведением в результате дефицита семейного воспитания в условиях школы-интерната. Основная форма работы по программе групповая. Программа включает в себя 14 занятий, которые имеют гибкую структуру и наполнены разным содержанием.

На контрольном этапе эксперимента была проведена повторная диагностика. По результатам исследования «Оценка уровня общительности» были заново определены способности подростков к общению: количество

подростков с высоким и средним уровнем увеличилось на 4 человека, количество школьников с низким уровнем общительности снизилось почти вдвое. Количественный анализ исследования позволяет говорить об изменении результатов в лучшую сторону: преобладающим стал средний уровень общительности, снизилось количество обучающихся с низким уровнем общительности.

С помощью методики «Диагностика коммуникативных умений» удалось изучить изменение уровня коммуникативной компетентности подростков, произошедшее после работы по коррекционно-развивающей программе. Количество обучающихся с низким уровнем сформированности коммуникативных умений заметно уменьшилось. Больше половины испытуемых достигли среднего уровня сформированности коммуникативных умений.

Повторная диагностика на понимание переносного смысла и направленности суждений также дала положительный результат. Во-первых, направляющая помощь экспериментатора потребовалась меньшему количеству подростков. Во-вторых, по итогам проведения методики мы установили, что пять из 15 подростков легко выполняли все задания и понимали переносный смысл слов. Средний уровень выявлен у 7 обучающихся. Низкий уровень развития социального интеллекта диагностирован у троих испытуемых. До работы по программе их было 6.

Таким образом, при обследовании 15 испытуемых после занятий по коррекционно-развивающей программе все используемые нами диагностики показали заметное улучшение. Подростки, принимавшие участие в программе, повысили свои коммуникативные умения и уровень развития социального интеллекта

Проведенная опытно-экспериментальная работа в ходе исследования по данной теме позволила выявить особенности развития социального интеллекта у старших подростков, воспитывающихся в школе-интернате.

Подтвердилось предположение о том, что недостаток семейного воспитания влечет за собой низкий уровень развития социального интеллекта старших подростков. Данная ситуация решается за счет создания в образовательном пространстве школы-интерната специальных психолого-педагогических условий для развития коммуникативных компетенций подростков с целью их дальнейшей социальной адаптации.

Разработанная нами программа успешно апробирована в условиях школы-интерната. Эффективность программы доказана эмпирическим путем. Предположение о том, что в результате реализации разработанной

нами программы произойдет развитие социального интеллекта подростков, подтвердилось.

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт [Электронный ресурс]. – URL: <https://fgos.ru/>
2. Баширов, И. Ф. Проблема социального интеллекта в зарубежной и отечественной психологии [Текст] / И. Ф. Баширов // Сборник научных статей адъюнктов. – М., 2005. – С. 61–74.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ОПЫТА ОБЩЕНИЯ С ПРИРОДОЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Хорошева Т. А.,
Омская гуманитарная академия,
научный руководитель к. п. н., доцент Т. В. Савченко

Данная работа посвящена изучению эмоционально-положительного опыта общения детей старшего дошкольного возраста с природой.

Проблема формирования эмоционально-положительного опыта общения детей старшего дошкольного возраста с природой в последнее время является одной из важных в образовании. Ознакомление детей дошкольного возраста с миром природы должно решить одну из главных задач – помочь ребенку осознать себя активным субъектом природы, субъектом мира, в котором он живет.

Основой формирования сознательного отношения к природе являются знания о ней. Знания об окружающем мире, формирование экологического мышления, экологическая культура, практические навыки экологической культуры человека – все это берет свое начало в дошкольном возрасте.

Проблема формирования эмоционально положительного опыта общения с природой раскрыта в исследованиях В. А. Игнатовой, П. Г. Саморуковой, И. Т. Суравегиной, И. А. Хайдуровой; кроме того, исследованиями в данной области занимались Н. Ф. Виноградова, Н. С. Дежникова, И. Д. Зверев, Я. Ю. Иванова, С. Н. Николаева, Н. А. Рыжова, И. В. Снитко, В. А. Ясвин и др. Возможностям формирования эмоционально-положительного опыта общения с природой через использование разнообразных средств экологического образования посвящены работы

З. П. Плохий, Т. А. Серебряковой, И. Токмаковой, Е. И. Чердымовой, Л. А. Шигиной и др.

Природа – это для детей неиссякаемый источник материала для наблюдения, игр, работы.

Природа активно влияет на чувства и разум ребенка, развивает его восприятие, эмоциональность. Недостаточное развитие этих личностных особенностей ребенка приводит к искусственному ограничению его возможностей, к воспитанию человека, который не чувствует, не понимает, а только следует усвоенным правилам поведения.

Отношение к природе – своеобразная проекция тех ценностных подходов, которые вырабатываются человечеством в процессе культурного развития. Процесс становления и развития человеческих потребностей и отношений обусловлен эмоциональными переживаниями и базируется на имеющемся фонде потребностей, мотивов и ценностного отношения.

Опыт эмоционально-ценностного отношения включает эмоциональные переживания, которые отвечают потребностям и системе ценностей определенного общества и различаются качественными характеристиками, динамичностью и объектами, на которые направлены [1].

Следовательно, в отношении к природе эмоциональный компонент проявляется прежде всего. Поэтому личностные отношения характеризуют степень интереса, силу эмоций, желаний, которые отражаются в поведении, действиях и переживаниях субъектов и становятся движущей силой деятельности личности в окружающей среде.

Процесс воспитания эмоционально-ценностного отношения к природе (как составляющей экологической культуры личности) сложен и связан с формированием ряда структурных компонентов личности:

- 1) потребностей, которые обусловлены функциями природной среды;
- 2) эмоциональной готовности к осознанию ценности природы;
- 3) мотивов взаимодействия с природой на основе осознания ее ценности;
- 4) личного опыта эмоционально-ценностного отношения к природе.

Формирование духовного мира гармонично развитой личности невозможно без воспитания у него ценностного отношения к природной среде. Проблема ценностей – это проблема целостного отношения человека к миру, и к природе в частности, а также к самому себе, проблема универсальности человеческого бытия (М. С. Каган, Н. И. Колесов, Б. В. Марков, В. А. Межуев).

Исследования ведущих ученых современности свидетельствуют, что эффективными формами и методами ознакомления с природой являются те, которые обеспечивают чувственное восприятие, наглядно знакомят детей с живой природой, дают четкие представления об окружающем мире (В. А. Зебзеева, С. Н. Николаева, З. П. Плохий, Н. А. Рыжова и др.).

Только природа в ее многообразии и постоянном развитии способна обеспечить ребенку удовлетворение потребности во впечатлениях. Еще до того, как человек научится что-либо изготавливать или делать, он уже способен сильно чувствовать природу, сильно переживать наплыв сознательно-бессознательных ощущений в процессе видения ее красоты и величия. Отсюда вытекает особая, опережающая роль эмоционального восприятия для развития эстетических чувств.

Природа является мощным источником познания, который через общение раскрывает человеку свои тайны и делает его более чувствительным к окружающему миру

Вот список главных задач экологического воспитания детей дошкольного возраста по части формирования эмоционально положительного опыта общения с природой [2].

1. Научить детей видеть взаимосвязь между растениями и животными, понимать, как человек влияет на их жизнь.

2. Сформировать у детей умение видеть красоту во всем живом, будь то человек, растение или животное. Понимание той истины, что в природе не бывает полезных и вредных животных, что все они связаны друг с другом, нужны друг другу, а следовательно, полезны.

3. Развивать у детей чувство равнодушия, умение ставить себя на место цветка, растения и т. п.

4. Научить их любить и охранять природу не на словах, а на деле, помогая цветам, деревьям, животным, птицам, всему живому.

5. Пробудить у детей эмоциональный отклик на различные явления природы, взрастить в них желание любоваться и наслаждаться ею и выражать свои чувства средствами художественного слова, изобразительного искусства.

Чтобы раскрыть содержание экологического воспитания, необходимо учитывать два аспекта: усвоение экологических знаний и трансформацию экологических знаний в отношение.

Процесс формирования эмоционально положительного опыта общения с природой у детей старшего дошкольного возраста базируется на идее создания в детском саду экологоориентированной развивающей среды, которая включает:

– организацию «экологического пространства» в помещении детского сада: групповые уголки природы, зимний сад, теплица, комната природы, аквариум (модель пресноводного водоема, искусственно созданная экосистема), живой уголок;

– организацию и оборудование «экологических пространств» на участке детского сада: площадки природы, микрофермы, «уголка нетронутой природы» (леса, луга, пустыря), экологической тропы, «лекарственных грядок», огорода;

– создание условий для труда детей и взрослых в природной зоне детского сада [3].

В работе с детьми практикуется использование наглядных пособий. Это разнообразные иллюстрации, гербарии, альбомы, таблицы, схемы, карты, фотографии, макеты, натуральные природные объекты).

Хорошие результаты дает использование индуктивного метода познавательной деятельности. Сначала дети получают информацию во время наблюдений, экспериментирования, и только после этого проводятся итоговые занятия, на которых устанавливаются причинно-следственные связи и дети приходят к определенным выводам. Экологические занятия принесут больше пользы, если ребенок самостоятельно сделает маленькие открытия [4, с. 23–27].

Занятия выполняют совершенно определенную и очень важную функцию: на них чувственные представления детей, получаемые ежедневно, могут быть качественно преобразованы, расширены, углублены, объединены, систематизированы. Занятия по экологическому воспитанию интегрируются с другими сферами знаний: искусство, развитие речи, формирование математических представлений, физическая культура, валеология и т. п. Проводятся занятия-исследования, занятия-открытия, занятия-путешествия. На таких занятиях вместо традиционного навязывания информации детям предоставляется возможность делиться своими чувствами и лишь потом делается акцент на основном вопросе [3].

Экологические знания ребенку целесообразнее получать в процессе познавательной деятельности. Ее основными видами являются экологические экскурсии, наблюдения, прогулки.

Экологическая культура родителей – это тоже залог формирования эмоционально положительного отношения детей к природе, проявляющегося в сопереживании, сочувствии животным и растениям, интересе к ним, желании оказать им помощь, умении любоваться их красотой [5].

Экологический тренинг является одним из средств формирования эмоционально положительного отношения к природе. Ему присущ ком-

плексный характер, так как он включает в себя использование разнообразных методов, форм, приемов и средств работы [6].

Подводя итоги проведенного анализа, отметим, что средством формирования эмоционально положительного опыта общения с природой у детей старшего дошкольного возраста в детском саду может служить организация «экологического пространства» (в помещении детского сада и на участке детского сада), однако для глубокого личностного общения ребенка с объектами окружающей природы необходимы эмпатические средства, позволяющие ребенку «подружиться» с ними, увидеть их нужды и откликнуться на эти нужды. Одним из таких средств является экологический тренинг.

Библиографический список

1. Сухомлинский, В. А. Ценности образования и воспитания [Текст] / ред. В. А. Сухомлинского. – М. : Просвещение, 2013. – 341 с.
2. Билан, А. И. Экологическое воспитание детей дошкольного возраста [Текст] / А. И. Билан. – Львов, 2016. – 71 с.
3. Бусленко, В. Организация эколого-оздоровительной работы в дошкольном учебном заведении [Текст] / В. Бусленко // Детский сад. – Вып. № 46. – 2014. – С. 21–23.
4. Глухова, Н. Первый шаг к природе [Текст] / Н. Глухова // Дошкольное воспитание. – № 3. – М., 2015. – С. 23–27.
5. Взаимодействие детского сада и семьи по вопросам экологического воспитания [Текст] // Детский сад. – Вып. № 25–26. – 2014. – С. 50–67.
6. Вачков, И. В. Основные технологии группового тренинга. Психотехники : учеб. пособие [Текст] / И. В. Вачков. – М. : Вента-Граф, 2005. – 256 с.

ПРОФИЛАКТИКА АГРЕССИВНОСТИ ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА

Шахметова А. Т.,
Омская гуманитарная академия,
научный руководитель канд. псих. наук, доцент В. Г. Пинигин

Проблема агрессивного поведения молодежи в последнее время приобретает все более острую социальную направленность и все чаще привлекает внимание социологов, педагогов, юристов, психологов, которые рассматривают способы ее решения в контексте предупреждения и профилактики агрессивного поведения и снижения агрессивности, в особенности подростковой и юношеской. Такие факторы жизни, как снижение ценности

семьи, частые разводы, экономическая и политическая нестабильность приводят к росту асоциальности молодежи [1].

Анализ психолого-педагогической литературы выявил, что проблема актуальна и давно уже вышла за пределы психологии. Неустойчивая и сложная идеологическая, социальная, политическая, экономическая обстановка современного общества способствует развитию различных отклонений в поведении и психическом здоровье современной молодежи. Агрессивность выливается в девиантное поведение, если ее не снизить вовремя. Подростки, как значительная часть общества, также подвержены подобному влиянию, в результате чего мы можем наблюдать у них рост тревожности, психологической неустойчивости к различным факторам окружающей среды, делинквентное поведение [2].

При этом, несмотря на назревшую необходимость пересмотра способов воздействия взрослых на личность подростка, большинство психологов в работе по коррекции поведения подростков продолжают использование таких традиционных методов, как увещивание, убеждение, морализаторство. Между тем в реальной работе с подростками востребованы иные методы, например тренинги и коучинги, позволяющие активно воздействовать на поведение с целью снижения агрессивности [3].

Все вышеперечисленное и определило актуальность данного исследования.

Эмпирическое исследование проводилось на базе школы-лицея № 72, г. Астаны, Республика Казахстан. В исследовании были задействованы 30 учащихся из двух групп, изъявивших желание принять участие. Все подростки из полных благополучных семей. Возраст 14 лет + / – 1,5 года. Из 30 участников на контрольную и экспериментальную группу пришлось поровну по 15 человек.

На констатирующем этапе решались следующие задачи исследования:

– выделить уровни и показатели проявления агрессии в поведении подростков;

– выявить актуальный уровень проявления агрессии в поведении подростков.

С помощью методики определения агрессии Басса-Дарки у подростков экспериментальной группы выявлены такие виды агрессии, как раздражительность, обидчивость и подозрительность. В целом это портрет немного озлобленного, всегда вспыльчивого человека в состоянии, называемом «на изготовке».

При диагностике по методике определения агрессивного поведения Л. Г. Почебут наибольшее значение было получено по шкале «вербальная

агрессия» (высокий уровень был определен у 46 % контрольной группы и у 50 % экспериментальной), на втором месте оказалась самоагрессия, т. е. уходы себя, негативно-настороженное отношение к окружающим (высокий уровень у 40 % в обеих группах). Наименее выражена физическая агрессия (высокий уровень был обнаружен у 20 % контрольной группы и у 26 % экспериментальной).

По методике изучения эмоциональных состояний Т. Лири также было выявлено, что у подростков обеих групп имеются черты агрессивности, как-то: вспыльчивость, раздражительность, стремление к доминированию, нетерпимость к мнениям, противоположным собственному и т. п.

Согласно результатам теста С. Розенцвейга, ситуация более стабильна у подростков контрольной группы. Между тем в экспериментальной группе наблюдается тенденция к внешнеобвинительным реакциям (88 %) и к самозащитному типу реагирования (80 %), что характеризует этих подростков как несдержанных, способных к обвинению в стрессовой ситуации всех и вся, кроме себя, стремящихся выиграть в любой ситуации.

Последняя использованная нами методика – методика Е. П. Ильина и П. А. Ковалева «Агрессивное поведение», которая в целом диагностирует уровень несдержанности человека, – позволила выявить, что более несдержанны подростки экспериментальной группы (38 из 50 баллов в среднем). У них выражены все виды агрессии, но особенно заметны проявления косвенной вербальной и косвенной физической агрессии.

Первичная диагностика показала, что у подростков обеих групп выражена так называемая враждебность, то есть их отличают озлобленность, самоуверенность, несдержанность.

Подросткам обеих групп по результатам первичной диагностики требовалось пройти психологический тренинг. Однако пройти его, по логике формирующего эксперимента, должны были только подростки экспериментальной группы. В качестве метода профилактики агрессивного поведения был выбран социально-психологический тренинг коммуникативной направленности, который может способствовать конвертации ситуативной агрессивности в устойчивые качества доброжелательности, дружелюбия, открытости новому положительному опыту.

Основное содержание групповых занятий составляли игры и психотехнические упражнения, направленные на снижение агрессивности подростков через развитие коммуникативных навыков, социальной компетентности, привычки к рефлексии и обучение позитивным способам действия в различных конфликтных ситуациях. Необходимым элементом всех занятий являлись психотехники, направленные на развитие групповых струк-

тур и процессов, поддержание благоприятного внутригруппового климата, сплочение и организационное развитие подросткового сообщества.

Анализ источников показал, что важно обучать подростков механизмам саморегуляции, когда они еще способны сознательно воспринимать информацию и брать на себя ответственность за свое поведение. Известно, что именно подростковый возраст является таким периодом, когда человек поддается любым влияниям, когда он быстро воспринимает, впитывает различного рода информацию. При этом подростки, в отличие от детей допубертатного возраста, способны уже быть критичными на уровне зрелой личности. Подростки еще не успели «тиражировать» агрессивные модели поведения, агрессивность не стала их устойчивой личностной чертой, не закрепились. Поэтому социально-психологический тренинг, на наш взгляд, способен закрепить другие модели поведения у них.

На контрольном этапе эксперимента необходимо было определить результативность экспериментальной работы по снижению уровня агрессии в поведении подростков, обобщить результаты исследования. Соответственно, подростки обеих групп прошли повторно диагностику по тем же методикам, при тех же условиях.

Как показали результаты повторной диагностики, в экспериментальной группе показатели агрессивности существенно снизились. В контрольной группе статистически значимых различий по результатам не обнаружено.

При повторной диагностике наблюдалась положительная динамика у подростков экспериментальной группы по наиболее важным индикаторам агрессивности. Исходя из этого, можно заключить, что социально-психологический тренинг оказал позитивное влияние на личностное развитие подростков экспериментальной группы.

Библиографический список

1. Берковиц, Л. Агрессия: причины, последствия и контроль [Текст] / Л. Берковиц. – СПб, 2016. – 317 с.
2. Семенюк, Л. М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции [Текст] / Л. М. Семенюк. – Москва–Воронеж, 2009. – 219 с.
3. Николаенко, Я. Н. Коррекция агрессивного поведения у детей и подростков [Текст] / Я. Н. Николаенко, Т. А. Колосова. – СПб. : Институт специальной педагогики и психологии, 2013. – 176 с.

СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫЕ АСПЕКТЫ В ОБРАЗОВАНИИ, ФИЛОСОФИИ, СОЦИОЛОГИИ, ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИИ, СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ В ИНФОРМАТИКЕ И МАТЕМАТИКЕ, ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ

МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕДАГОГА КАК ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯ ВВЕДЕНИЯ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО СТАНДАРТА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Давид Н. А.,
Омская гуманитарная академия,
научный руководитель д. п. н. , доцент Матюшенко С. В.

В настоящее время современное общество предъявляет все более суровые требования к системе педагогического образования, в том числе и к дошкольному образованию.

В настоящее время мы можем наблюдать серьезные преобразования в российской системе образования. За последние пять лет была сформирована правовая база, в которой нашли отражение повышенные требования к организации образовательного и педагогического процесса. В этих законах описаны требования, предъявляемые к качеству дошкольного образования, а также к составу детских садов, к уровню образования и обучения специалиста и качествам, которыми он должен обладать. Среди источников, на наш взгляд, следует выделить Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. «Об образовании в Российской Федерации» [1], приказ Министерства образования и науки Российской Федерации «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [2], Профессиональный стандарт педагога [3].

Профессиональная деятельность педагогов ДОУ многогранная и требует определенного объема компетенций, которые в нынешней специальной литературе обозначаются таким понятием, как «профессиональная компетентность».

В сфере дошкольного образования проблемы формирования профессиональных компетенций педагогов в процессе повышения квалификации были предметом изучения И. Н. Асаевой, Ф. А. Байбановой, Т. А. Сваталовой и др. [4].

Огромную роль в развитии профессиональных компетенций педагога дошкольного образовательного учреждения играет служба методистов этого учреждения, которая отвечает за приобретение знаний и овладение компетенциями и занимает весомое место в системе непрерывного педагогического образования педагогов.

Внутри детского сада это подразделение педагогического коллектива обязано снабжать работников данного учреждения достаточной информацией об основных направлениях отечественного образования, помогать им в инновационной деятельности, заниматься сбором необходимой информации о педагогическом опыте и его тиражированием.

В настоящее время особое место в работе детского сада занимает организация методического сопровождения педагога. Это направление в деятельности дошкольного учреждения строится на товарищеских отношениях между участниками образовательного процесса в рамках данной работы в каждом образовательном учреждении, избирательной и индивидуальной работе с педагогическим коллективом.

Методическое сопровождение педагогов дошкольного образовательного учреждения принято рассматривать как организацию методической деятельности. Этот вид деятельности должен помогать развиваться молодым воспитателям, помогать индивидуально, целенаправленно, с учетом индивидуальных особенностей педагога.

Современные подходы к подготовке педагогов: компетентностный, деятельностный, системный, личностно-ориентированный – являются наиболее востребованными в рамках такого направления деятельности, как педагог дошкольного образовательного учреждения.

Среди перечисленных подходов ведущее место занимает компетентностный подход. А. В. Хуторской характеризовал его как получение определенной системы знаний и умений в единой системе исследовательских и практико-ориентированных методов обучения [5]. На первый план выходит усиление потребности в формировании умений. Они постоянно реконструируют уровень мастерства педагогов. Использование компетентностного подхода помогает методисту детского сада особо выделять те направления деятельности, которые способствуют раскрытию профессионализма педагогических работников в их профессиональной деятельности, что помогает выстроить цели и содержание работы с учетом индивидуальных ка-

честв каждого педагога на основе взаимного сотрудничества педагогов и методической службы. При этом акцент делается на результате образования. Результатом будет являться способность педагога самостоятельно находить нужный ответ, работая в различных типичных и проблемных ситуациях. Важным компонентом образования становится мотивация обучаемого на самостоятельную деятельность, создание такой образовательной ситуации, при которой становится возможным формирование определенных компетенций. Таким образом, данный подход к развитию профессиональных компетенций педагога дошкольного образовательного учреждения характеризуется деятельностным характером образования и ориентацией на практический результат.

По мнению отечественного ученого О. Ф. Исса, развитие профессиональных компетенций в рамках деятельностного подхода заключается в создании ситуации деятельности для всех ее участников [4]. Деятельностный подход требует изучать педагогические процессы в логике целостного рассмотрения всех основных компонентов деятельности: целей, мотивов, действий, способов деятельности, анализа достигнутых результатов, в единстве информирования человека с его деятельностью. В этом контексте методическое сопровождение педагога дошкольного образовательного учреждения, направленное на развитие его профессиональных компетенций, приобретает полный, циклический характер, от целеполагания до конечного результата работы.

Таким образом, мы видим, какую большую роль в развитии профессиональных компетенций педагога дошкольного образовательного учреждения играет методическая служба конкретного детского сада. В рамках своей деятельности методическая служба должна ориентироваться на современные подходы к подготовке педагогов: компетентностный, деятельностный, системный, личностно-ориентированный.

Библиографический список

1. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации : федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ [Электронный ресурс] / Справ.-прав. система «КонсультантПлюс». – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
2. Минобрнауки Российской Федерации. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования : приказ № 1155 от 17.10.2013. [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/
3. Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог» (педагогическая деятельность в сфере

дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) : приказ от 8.10.2013 N 544н (с изм. от 25.12.2014). [Электронный ресурс]. – URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf>

4. Исса, О. Ф. Подходы к методическому сопровождению развития компетенций педагога дошкольного образования [Текст] / О. Ф. Исса // Педагогическое образование и наука. – М. : Международная академия наук педагогического образования, 2015. – № 3. – С. 105–108

5. Хуторской, А. В. Дидактическая эвристика: теория и технология креативного мышления [Текст] / А. В. Хуторской. – М. : МГУ, 2003. – 416 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ АКТУАЛИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКИХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ

Кожабаева Л. Ж.,

Омская гуманитарная академия,

научный руководитель д. п. н., профессор С. Н. Рягин

Изучение психолого-педагогической литературы позволило обнаружить такие свойства современного творческого преподавателя, как научное психолого-педагогическое мышление, высочайшая степень педагогического мастерства, определенная исследовательская направленность, педагогический опыт, интуиция, способность к профессиональному самовоспитанию и творческий подход к работе.

Таким образом, основная цель процесса развития творческой личности преподавателя состоит в выявлении и совершенствовании творческих способностей личности и превращении их в устойчивые социально-ценностные творческие характеристики. Обоснованию идеи развития личности в деятельности и рассмотрению человека в его единстве как носителя знания, вольного в выборе знания, как создателя и преемника духовных ценностей способствовал анализ философской литературы (Н. А. Бердяев, К. Роджерс, В. В. Розанов, В. С. Соловьев, В. Франкл, Э. Фромм и др.).

Основные аспекты творчества рассматриваются в трудах философов и психологов: В. С. Библера, Ж. Брунера, А. В. Брушлинского, Л. С. Выготского, И. Я. Гальперина, И. П. Гильфорда, В. В. Давыдова, Г. Кляуса, В. А. Крутецкого, Ю. Н. Кулюткина, А. Н. Леонтьева, А. М. Матюшкина, Ж. Пиаже, Я. А. Пономарева, К. Поппера, С. Л. Рубинштейна и др. Творчество как непростой, многогранный социально-духовный процесс рассматривалось в работах О. В. Афанасьевой, В. В. Зотова и др. Значительный интерес уделен определению творчества, разработке его структуры и

выявлению специфики творческого развития личности в работах М. С. Кагана, Б. М. Кедрова, В. Ф. Овчинникова, В. И. Шинкарука, А. Т. Шумилина и др.

Творческий процесс в образовании предоставляет возможность любому обучающемуся на любом уровне непрерывного образования совершенствоваться как начальный, так и созидательный потенциал. В процессе этого формируется потребность в самопознании, творческом саморазвитии. С точки зрения гуманистической концепции непрерывного образования, новейшее образование направлено в первую очередь на формирование личности и базисной гуманитарной культуры.

Реализация подхода к развитию творческого потенциала подразумевает исследование трудности творческого мышления и воображения и их формирования в процессе образования.

Данная причина объясняется появившимся противоречием между социальным заказом на работников образования, умеющих творчески и нестандартно мыслить, и недостаточной разработанностью теоретико-методологических основ формирования творческого мышления и воображения в процессе подготовки специалистов в университетах. Многие современные педагоги считают, что самое важное в осуществлении успешного процесса воспитания не воздействие, а взаимодействие, и это, на наш взгляд, справедливо и вполне оправданно [1, 2]. Поэтому мы обращаемся к теории деятельности, согласно которой личность – это система социальной деятельности человека, представленной двумя составляющими: психической (сознание) и практической (поведение) [3]. Это означает, что конкретно человек является носителем личности. Поэтому из вышесказанного следует вывод: суть личности определяет социум, в котором она существует.

Процесс обучения может проходить с разной степенью приложения усилий, познавательной активностью и самостоятельностью студентов. В одних случаях он имеет характер подражательный, в остальных – поисковый, созидательный. Необходимость учебного процесса воздействует на его окончательный результат – степень обретенных познаний, умений и навыков.

В теории и практике обучения вопросу творческого развития студентов уделяется недостаточное внимание или не уделяется внимание вовсе, но ясно одно: формирование творческого мышления не может происходить без постановки и решения творческих задач. Задача – это, как правило, исходное звено познавательного, поискового и созидательного процесса: конкретно в ней выражается первое пробуждение идеи. Однако в

практике университетского обучения в большинстве случаев используются репродуктивные задачи, ориентирующие студента на однозначные ответы, не инициирующие его мыслительную активность.

Ставя целью педагогической деятельности воспитание творческой личности, преподавателю нужно иметь понятие о его особенностях. Ученые, говоря о личностно-творческих характеристиках человека, обращают внимание на такие качества, как наличие творческой инициативы, «открытость опыту», чувствительность к новому, способность видеть и ставить проблемы, отклонение от шаблона, оригинальность, энергичность, независимость, внутренняя зрелость, высокая самооценка, критичность [2, 4].

Подготовка студентов к творчеству в вузах осуществляется на основе убежденности в том, что в процессе учебной деятельности возможно и необходимо накопление обучаемыми опыта творчества. Формирование у студента потребности и способности искать и находить оптимальные для данных условий решения, развитие стремления оригинально действовать и мыслить, избегая шаблона, – все это создает предпосылки для творческой изобретательской деятельности в будущем.

В теории и практике высшего педагогического образования предлагаются разные педагогические подходы к развитию творческого педагога и модели процесса подготовки студентов к творчеству.

Подготовка творческого педагога для профессиональной школы остается актуальнейшей задачей. Педагог профессиональной школы, педагог профессионального обучения – это специалист, непосредственно осуществляющий обучение специальности. Тем самым он в определенной степени влияет на качество производственной деятельности будущих рабочих. Это влияние осуществляется через технологии обучения, применяемые педагогом, а также через его личностно-творческое начало в целом. Поэтому задача подготовки творческого педагога для профессиональной школы актуальна постоянно.

Систематизируя данные современной психолого-педагогической науки применительно к феномену творческой личности, можно сформулировать следующее определение: творческая личность – это личность, которая способна сотворить что-то новое, прогрессивное, неординарное, это личность, у которой сформирована мотивационно-творческая активность, это личность, способная к осуществлению творческой деятельности (т. е. владеющая творческими возможностями) [5].

Из вышесказанного следует, что воспитание творческой личности – это процесс, представляющий собой организованное, управляемое и кон-

тролируемое взаимодействие воспитателя и учеников, окончательной целью которого является создание творческой личности воспитуемых, представляющей конкретную важность для развития общества. Главный путь обучения творческой личности – вовлечение ее в различные виды творческой деятельности. Следовательно, весомым представляется не только воспитание снаружи, но и творческое самовоспитание, предполагающее активность, направленную на самосовершенствование.

Разработка теоретических основ формирования творческого потенциала студентов потребовала от нас определения исходных теоретических позиций. Одной из таковых явилось осознание творческого потенциала личности как ее интегрального свойства, во многом предопределяющего ее роль в жизни общества.

Обратимся к структуре личного потенциала работника, компонентами которого являются группы «личных параметров и свойств, обеспечивающих его (работника) способность быть субъектом производительной деятельности», как-то:

- а) профессиональные познания, умения и навыки, обуславливающие профессиональную компетентность (творческий потенциал);
- б) трудоспособность (психофизиологический потенциал);
- в) интеллектуальные, познавательные возможности (образовательный потенциал);
- г) креативные возможности (созидательный потенциал);
- д) способность к сотрудничеству, коллективной организации, взаимодействию (коммуникативный потенциал);
- е) ценностно-мотивационная сфера (идейно-мировоззренческий, нравственный потенциал) [6, с. 12].

Как мы можем убедиться, неотъемлемой частью этой структуры является созидательный потенциал, иначе называемый креативными (творческими) возможностями.

Основными критериями обучения творческой личности являются:

- ориентация образовательного процесса на воспитание творческой личности человека;
- раннее установление готовности личности исполнять творческую активность (диагностика творческих возможностей);
- создание мотивации к творческой деятельности;
- опора на педагогическую концепцию творчества в процессе организации учебно-воспитательного процесса;
- формирование творческой направленности воспитательного процесса;

- демократичные взаимоотношения воспитателя и воспитуемых;
- ориентация воспитательного процесса на индивидуальные психологические особенности обучающихся;
- ориентация учебно-воспитательного процесса на самовоспитание студентов (самопознание, самоорганизацию, самореализацию);
- формирование благоприятного для творчества психологического микроклимата в семье, школе;
- организация развивающей образовательной среды, которая способна предоставить всем субъектам образовательного процесса все условия для деятельного творческого саморазвития;
- ориентация на комплексное воспитание личности, конструирование личности на базе ее интересов и возможностей;
- организация различных форм стимулирования творческой деятельности учащихся (проведение олимпиад и т. п.). Можно допустить, что эффективности обучения творческой личности станет активное поощрение преподавателем вложения учащихся в различную творческую активность и помощь в ее «размещении», что достигается умышленно подобранными видами творческой работы.

Реализация подхода к подготовке творческого специалиста позволяет не только профессионально обучать, но и развивать способности обучающихся, их умение самостоятельно увидеть проблему и навык самостоятельного поиска пути ее решения.

Библиографический список

1. Андреев, В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности [Текст] / В. И. Андреев. – Казань, 1988. – 238 с.
2. Щуркова, Н. Е. Воспитание: новый взгляд с позиции культуры [Текст] / Н. Е. Щуркова. – М., 1997. – 78 с.
3. Батурина, Г. И. Народная педагогика в современном учебно-воспитательном процессе : пособие для педагогов [Текст] / Г. И. Батурина, Т. Ф. Кузина. – М. : Школьная пресса, 2003 – 144 с.
4. Пономарев, Я. А. Психология творчества и педагогика творчества [Текст] / Я. А. Пономарев. – М., 1976. – 304 с.
5. Мухина, В. Эволюция личности сквозь призму развития и бытия [Текст] / В. Мухина // Развитие личности. – М. : Изд-во МПГУ, 2007. – Вып. № 2. – С. 8–15
6. Выготский, Л. С. Проблемы развития психики : собр. соч. в 6 т. [Текст] / Л. С. Выготский. – Т. 3. – М., 1983.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Котенко А. В.,
Омский государственный педагогический университет,
научный руководитель д. п. н., профессор М. И. Рагулина

Все большую ценность в наше время приобретает информация, в связи с этим уже от старших дошкольников требуется умение с ней обращаться. Соответственно, растет уровень требований к обучающимся и их подготовке, современное образование переходит на новый информационный уровень и требует от обучающихся даже в дошкольном возрасте некоторой информационной компетенции [1]. Умение обращаться с техническими средствами обработки информации, мыслить аналитически в современных условиях крайне важно, поэтому особое значение в современном образовании придается информационным технологиям [2]. Прежде всего это связано с их доступностью и удобством использования. При этом первостепенной задачей системы образования на современном этапе развития, по мнению многих педагогов и психологов, является раскрытие, формирование и сохранение одаренности ребенка. В дошкольном образовании используются различные формы работы с одаренными детьми: групповые занятия, конкурсы, викторины и др. мероприятия [3]. Мы считаем, что если на основе специально разработанного комплекса заданий, сгруппированных по принципу постепенного усложнения, организовать проведение дистанционных интеллектуальных мероприятий для одаренных детей, это будет способствовать формированию их информационно-аналитической компетенции, которую исследователи определяют как отдельный вид информационной компетенции, обладающий следующими особенностями: субъектная ориентированность, непрерывное обновление, надпредметный характер [4]. Проявление данной компетенции требует особых умений, знаний, большого опыта не только в компьютерной, но и в предметной области. В результате мы получим заверченный анализ конкретной проблемы учебной или профессиональной направленности, осуществленный посредством компьютерных аналитических инструментов [5].

Нами был разработан интеллектуальный марафон для одаренных детей старшего дошкольного возраста как пример дистанционных интеллектуальных мероприятий. Это интеллектуальное соревнование обучающихся, направленное на формирование их информационно-аналитической

компетенции. Участие в данном мероприятии формирует у обучающихся навыки планирования своей деятельности, работы с информацией, основы системного и критического мышления. Комментарии учителя к результатам работы и сопоставление этих результатов с результатами других участников ведут к формированию у ребенка адекватной самооценки, учат его брать на себя ответственность за результаты собственной работы. Целью марафона является раскрытие и развитие способностей обучающихся в рамках дистанционного марафона. Определим задачи.

1. Вспомнить ранее пройденный материал, стимулировать познавательный интерес обучающихся в области информационных технологий путем вовлечения их в интеллектуальный состязательный процесс.

2. Сформировать благоприятные условия для развития информационно-аналитических способностей дошкольников при решении поставленных задач.

3. Пробудить познавательный интерес к информационно-аналитической деятельности.

4. Развить активность обучающихся в дистанционном мероприятии путем создания благоприятной информационной среды.

Содержание дистанционного интеллектуального мероприятия

Введение.

Вводный тест.

Задание 1. Все на поиск терминов!

Задание 2. Термины в картинках.

Интеллектуальное дистанционное мероприятие № 1

Марафон по информатике

Задание 1. Все на поиск терминов!

Задание 2. Шифровальщик.

Задание 3. Группировка.

Задание 4. Компьютерные анаграммы.

Задание 5. Компьютерный сленг.

Задание 6. Компьютерные пословицы.

Задание 7. Спрячь термин.

Задание 8. Терминологическая последовательность.

Интеллектуальное дистанционное мероприятие № 2.

Олимпиада «Увлекательная робототехника»

Задание 1. Разминка.

Задание 2. Задания в картинках. Тест.

Задание 3. Логика.

Задание 4. Увлекательная робототехника.

Задание 5. Мультипликация.

Задание 6. Кроссворд.

Задание 7. Заключительный тест.

Другим примером применяемых нами дистанционных интеллектуальных мероприятий является конкурс «Увлекательная робототехника». Его целью является формирование информационно-аналитической компетенции дошкольников за счет участия в интеллектуальных соревнованиях.

Задачи:

- 1) стимулировать развитие информационно-аналитических способностей обучающихся при выполнении заданий;
- 2) стимулировать интерес к знаниям по предмету;
- 3) создать информационную среду, развивающую активность обучающихся в дистанционном мероприятии.

Содержание дистанционного интеллектуального мероприятия

Задание 1. Разминка. Направлено на формирование показателя «информационно-аналитические умения». Участникам необходимо продемонстрировать знание основных понятий робототехники.

Задание 2. Представляет собой тест из 6 вопросов, направленный на формирование логического, образного, аналитического мышления, учит детей нетривиально воспринимать графические изображения.

Задание 3. Логика.

Задание 4. Увлекательная робототехника. Здесь представлены задачи, направленные на формирование интеллектуальных способностей обучающихся, тренировку внимания, умения обрабатывать и анализировать информацию.

Задание 5. Кроссворд. Развивает логическое мышление и память. Обобщает и систематизирует знания. Развивает способность самостоятельно находить информацию.

Задание 6. Мультипликация. Ученикам при помощи программы Microsoft PowerPoint предлагается создать анимированную презентацию-иллюстрацию к выбранной ими музыкальной композиции. Цель задания – создание высокого уровня информационно-аналитической компетенции в результате самостоятельного поиска, анализа, систематизации информации. Также цель заключается не только в том, чтобы решить задачу, но и в том, чтобы реализовывать ее – дистанционно сделать презентацию.

Задание 7. Заключительный тест. В этом задании главную роль играет рефлексия обучающихся. Она позволяет школьникам накапливать и реализовывать опыт интенсивной и насыщенной информационно-аналитической деятельности.

В результате мы получили следующие выводы. Участие в дистанционных интеллектуальных мероприятиях создает условия, обеспечивающие формирование собственного опыта, развитие у одаренных детей умения работать в современной информационной среде, трансформируя доступную информацию в личные знания. Специально созданный комплекс заданий, основанный на постепенном усложнении задач, создает для дошкольников ситуации успеха, заставляет их осваивать субъективно новые способы деятельности и за счет этого формирует навык самостоятельной информационно-аналитической деятельности.

Библиографический список

1. Болотов, В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе [Электронный ресурс] / В. А. Болотов. – URL: <http://www.studmed.ru/docs/>
2. Владимирова, Л. М. Организация внеурочной деятельности с использованием дистанционных технологий / Л. М. Владимирова [Электронный ресурс] // Интернет-портал «Менеджер образования» – URL: <http://www.menobr.ru/materials/729/38723/>
3. Методические рекомендации по работе с одаренными детьми в образовательных организациях. [Электронный ресурс]. – URL: <https://edu.tatar.ru/upload/storage/org2416/files.doc/>
4. Ахаян, А. А. Структура, диагностика и средства развития информационной компетентности учащихся : науч.-метод. мат. [Текст] / А. А. Ахаян. – СПб : Книжный дом, 2008. – 144 с.
5. Назначило, Е. В. Развитие информационно-аналитической компетентности преподавателя в процессе непрерывного педагогического образования : учеб.-метод. пособие / Е. В. Назначило. – Магнитогорск, 2003. – 58 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-МОДЕЛИРУЮЩЕЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ СЕМИНАРА

Матюшенко С. В.,

**Омская гуманитарная академия,
научный руководитель д. п. н., профессор Е. В. Лопанова**

В рабочей программе учебной дисциплины «Юридическая психология» для магистрантов, обучающихся по программе высшего образования, есть тема «Психологическая структура деятельности юриста. Психологи-

ческие требования к личности и профессиональной деятельности юриста» (6 академических часов – 3 занятия). Данная тема направлена на изучение особенностей основных юридических профессий.

В связи с тем, что юридические профессии оказались когда-то в выгодном положении, потому что были исследованы с помощью профессиографического подхода [1, 2], информации об этих профессиях достаточно в научных и методических источниках. Использование результатов профессиографического подхода при изучении данной темы объясняется тем, что он делает хорошо заметными особенности отдельных профессий, объединенных общей квалификацией «Юрист».

Все занятия по теме проводятся как семинары. Задание студентам по теме перед занятием дается одно: прочитать обозначенные источники и сделать конспект по вопросам каждого семинара. На каждый семинар выносятся по четыре вопроса.

Первое занятие:

- 1) профессиограмма следователя;
- 2) профессиограмма оперативного работника;
- 3) профессиограмма инспектора по делам несовершеннолетних.
- 4) профессиограмма участкового уполномоченного.

Второе занятие:

- 1) профессиограмма адвоката;
- 2) профессиограммы судьи и прокурора;
- 3) профессиограмма юрисконсульта;
- 4) профессиограмма нотариуса.

Третье занятие:

- 1) профессиограмма сотрудника ОБЭП;
- 2) профессиограмма судебного пристава;
- 3) профессиограмма таможенного инспектора;
- 4) профессиограмма налогового инспектора и мирового судьи.

Все семинары проводятся с целью формирования знаний о психологических особенностях профессиональной деятельности юриста. Время на занятии распределяется примерно так:

- организационная часть – 10 минут;
- теоретическая часть – 60 минут;
- заключительная часть – 10 минут.

Данные семинары проводятся с использованием информационно-моделирующей технологии обучения.

Первое семинарское занятие вводное, поэтому оно должно наиболее стимулировать интерес обучающихся к изучению данной темы. В связи с этим данный семинар логично начинать с построения модели предстоящих занятий в виде «малой профессиограммы» для наполнения ее в дальнейшем информацией о различных юридических профессиях.

После оглашения темы и цели занятия преподаватель задает вопрос: «Что такое профессиограмма?». Ответ на данный вопрос студенту необходимо было найти при изучении источников при подготовке к семинару. Он освещен в таких учебниках, как «Юридическая психология» В. А. Васильева 2018 г., «Основы общей и юридической психологии» М. И. Еникеева 2019 г., «Юридическая психология» М. И. Еникеева 2015 г., «Прикладная юридическая психология» А. М. Столяренко 2015 г., «Юридическая психология» Г. Г. Шиханцова 2018 г., «Юридическая психология» Ю. В. Чуфаровского 2017 г.

Понятие профессиограммы в предложенных источниках для ознакомления с темой имеется – преподавателю необходимо только оценить знания студента и закрепить их путем оформления в тетрадях модели профессиограммы. При этом необходимо соблюдать следующие условия:

– невозможно использовать на занятиях большую профессиограмму из-за ограниченности учебного времени, поэтому профессиограмма должна быть малой;

– модель используемой профессиограммы должна быть емкой, понятной и отражать все основные особенности профессии, чтобы студент получил возможность «примерить каждую юридическую профессию на себя».

При таких условиях профессиограмма удобна в следующем варианте (см. табл. 1).

Таблица 1

Схема «малой» профессиограммы

Блок 1.	Описание профессиональной деятельности
Блок 2.	Психическое своеобразие профессии
Блок 3.	Какие знания, умения и навыки необходимы для этой профессии
Блок 4.	Какие профессиональные качества личности необходимы для этой профессии

После оглашения структуры профессиограммы преподавателем и записи ее в тетради студентами необходимо провести «разведку боем», то есть совместными усилиями составить первую профессиограмму – профессиограмму следователя, исходя из первого вопроса семинара № 1. Преподавателю должны помогать два студента. Первый работает с 1-м и 2-м блоками, второй – с 3-м и 4-м блоками.

При такой работе решается несколько задач.

1. Преподаватель не бросает студента на произвол судьбы.
2. Проверяется подготовка к занятию отвечающих студентов.
3. Тут же ответ корректируется преподавателем, и благодаря этому исчезают шероховатости при оформлении профессиограммы.
4. Заостряется внимание на главных особенностях профессии следователя, в частности достаточно четко выясняется, какое главное профессиональное качество должно быть у следователя. Ответ обычно находится легко – эмпатичность.

После завершения предыдущей работы преподаватель дает задание по остальным вопросам семинара. При этом каждый ряд получает свое задание. Студенты, сидящие на 1 ряду (от окна), должны составить профессиограмму оперативного работника. Студенты, сидящие на 2 ряду, – профессиограмму инспектора по делам несовершеннолетних. Студенты, сидящие на 3 ряду, – профессиограмму участкового уполномоченного. На это отводится 30 мин. При составлении профессиограмм разрешается пользоваться учебниками, конспектами и иными источниками.

После окончания отведенного времени начинается обсуждение профессиограмм. При этом преподавателю необходимо решить несколько задач.

1. Успеть обсудить все профессиограммы, потому что тогда проделанная работа не будет бесплодной.
2. Заслушать достаточно количество студентов (до 12 человек); тем самым повышается продуктивность семинарского занятия.
3. Расставить акценты при обсуждении профессиограмм.
4. Проследить за появлением записей в тетрадях, потому что возврата к этой теме больше не будет, и поэтому может не быть возможности вспомнить данный материал перед экзаменом на занятии.

Ответы на вопросы семинара № 1 должны выглядеть следующим образом.

Профессиограмма следователя

Блок 1.	<p>Следователь занимается расследованием преступлений, определением мотивов и целей совершения преступления, нахождением преступника. Следователь выполняет следующие <i>виды деятельности</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> – познавательную, когда исследует, что произошло; – поисковую, когда осуществляется поиск следов преступления; – мыслительную, когда моделирует версии и решает мыслительные задачи; – организационную, когда управляет расследованием преступления.
Блок 2.	<p><i>Психическое своеобразие профессии</i> следователя заключается в том, что он работает по свершившемуся факту. Это означает, что если преступления нет, то ему нечем заняться. Следователь работает с прошлым, с произошедшим. Как археолог, он снимает пласты человеческих отношений и обстоятельств, чтобы докопаться до истинной причины совершенного преступного деяния.</p>
Блок 3.	<p>Следователю необходимы:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) <i>следующие знания</i> – по всем отраслям юриспруденции; 2) <i>следующие умения</i>: получать информацию из общения, слушать и слышать, стрелять, водить автомобиль, решать нестандартные мыслительные задачи, давать задания; 3) <i>следующие навыки</i>: навык установления контакта с любым человеком, навык перевода устной речи в письменную, навык сбора доказательств и их интерпретации, навык управления различными группами коллег, навык составления доказательственных документов.
Блок 4.	<p><i>Профессиональные качества личности</i>, необходимые для этой профессии – это эмпатичность, внимательность разного порядка и уровня, наблюдательность, организованность и самоорганизованность, высокая работоспособность, гибкость и широта ума, самообладание, выдержка, воспитанность, бдительность и т. д.</p>

Остальные профессиограммы составляются аналогичным образом.

Данный способ учебной работы имеет ряд преимуществ:

1) по организации учебного процесса:

- учебной деятельностью занята вся группа;
- ребята обучаются работать в паре и в малой группе;
- преподаватель успевает опросить не менее 12 человек за занятие.

2) по учебной ситуации:

– вся освоенная или имеющаяся информация (учебники, ксерокопированные листы) перечитывается, освежается в памяти, осмысливается и интерпретируется;

– схема анализа дает возможность упорядочить имеющиеся сведения, как юридические, так и психологические;

– не нарушается системность использования общих психологических знаний (о профессиограмме), более того, они вспоминаются к месту и снова закрепляются;

– полученные описания в виде модельного информационного ряда юридических профессий групп наглядно демонстрируют не только сугубо юридические, но и психологические особенности этих профессий;

– складывается видение индивидуальности каждой юридической профессии, что очень важно для будущих специалистов в этой отрасли;

– у студентов развивается аналитическое мышление путем закрепления мыслительных операций: анализа информации и конкретизации признаков;

– укрепляются навыки письменной речи, умение слушать других, вести обсуждение, дополнять текст конспекта;

3) по психологической обстановке на занятии:

– учащиеся чувствуют себя свободно во время учебного обсуждения;

– даже в ситуации полной неготовности к ответам на занятии учащийся может не только поработать, но и ответить и получить оценку;

– возникает учебное сотрудничество двух типов: «студент–студент» и «студент–преподаватель».

Библиографический список

1. Основные виды деятельности и психологической пригодности к службе в системе органов внутренних дел : справ. пособие / под ред. Б. Г. Бовина, Н. И. Мягих, А. Д. Сафронова. – М. : МВД РФ, 1997. – 344 с.

2. Матюшенко, С. В. Профессиограмма психолога УФСИН / С. В. Матюшенко, Е. Н. Дорофеева // Юридическая психология. – М. : Изд. группа «Юрист», 2019. – № 1. – С. 17–22.

ВОЗМОЖНОСТИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ МОЛОДЕЖИ

Пиликина Н. И.,

САФУ им. М. В. Ломоносова, г. Архангельск

научный руководитель к. п. н., доцент О. Е. Павозкова,

Процесс социализации индивида происходит в течение всего жизненного пути. Это процесс непрерывный, но одновременно изменчивый. Он происходит более интенсивно и продуктивно в условиях изменения социокультурной среды и в относительно медленном, ненасыщенном ритме, если значимых изменений среды не происходит. Для успешного приобретения и освоения различных навыков социального поведения необходимо погружение в социокультурную деятельность.

В исследованиях А. В. Мудрика, В. Г. Бочаровой, И. А. Липского, В. Д. Семенова и др. идет речь об использовании социальной среды как фактора социализации и воспитания, в работах М. А. Ариарского, А. Д. Жаркова, А. А. Жарковой, Н. В. Шарковской, Н. Н. Ярошенко и др. идет речь о педагогике социально-культурной деятельности [3].

В процессе социализации значимую роль играет процесс освоения культурно-эстетических норм и ценностей. В педагогическом процессе возможно уделять больше внимания нравственному воспитанию посредством сотрудничества с учреждениями культуры. Это проявляется в совместной проектной деятельности по направлениям краеведения, экологического воспитания и изучения культурной самоидентичности. Для молодежных формальных групп, например студенческой группы техникума, важным аспектом процесса социализации будут являться совместные посещения театра, библиотеки. Эти не распространенные сегодня формы досуговой деятельности позволяют стимулировать и активизировать воспитательный процесс, прививать новые навыки социального поведения, развивать коммуникативную культуру, выявлять творческие способности обучающихся. Подрастающее поколение не всегда знает историю и ориентируется в политических и культурных событиях современности, испытывает сложности в осознании патриотического аспекта многих политических вопросов. Знакомство с деятелями политики и искусства прошлого, музыкой и изобразительным искусством своей страны разных эпох помогает приблизить молодежь к осознанию величия Отечества [2]. Это достигается в том числе тогда, когда нравственные вопросы раскрываются не только умом, но и сердцем, когда теоретический материал подкрепляется яркими эмоциональными образами.

Другим вариантом сотрудничества в процессе реализации нравственного воспитания становится совместная образовательная деятельность преподавателей техникумов и колледжей с музеями. Встроенная в досуговую деятельность система организации культурного просвещения приведет к повышению эффективности воспитательной работы с конкретной группой обучающихся. Кругозор обучающегося обогатится картиной исторического развития общества, проявится компонент социокультурной идентификации. Посещая экскурсию или познавательное интерактивное занятие в музее, группа обучающихся может соотнести современные им социальные нормы с традициями людей, проживавших ранее в данном регионе; они познакомятся с особенностями быта, трудностями организации труда, возможно, сделают вывод о необходимости изменить собственное поведение. Такие формы сотрудничества могут стать эффективной педагогической профилактикой девиантного поведения, откроют молодым людям новые полезные и содержательные формы досуга. Для многих обучающихся в учреждениях среднего профессионального образования экскурсия в музей изначально кажется скучным и бесполезным мероприятием, но когда форма проведения этого мероприятия и его содержательная направленность заранее оговариваются педагогом и музейным работником, то такая спланированная организация воспитательной деятельности будет ориентирована на интересы и специфику определенной группы. Эта работа направлена на создание предпосылок и условий для установления контакта с музейными предметами как источниками знаний, эмоций, эстетических впечатлений, на создание эффекта погружения в культурную среду, а также на нравственно-патриотическое воспитание как молодежи, так и взрослого населения [3]. Более детальное знакомство с историей и культурой способствует развитию толерантности у молодого поколения. Развитие толерантного сознания молодежи в процессе взаимодействия учреждений культурно-досугового типа и организаций среднего профессионального образования осуществляется на основе целостного педагогического воздействия на познавательную, мотивационную, поведенческую и творческо-деятельностную сферу обучающихся [1].

Ознакомление студентов с историческими памятниками и объектами культурно-познавательного туризма способствует концентрации внимания на источнике информации, развивает эстетические представления, формирует музыкальный вкус, воспитывает уважительное отношение к разным нациям и поколениям. С помощью подобранных экскурсий преподаватель может влиять на формирование и развитие национального самосознания. Патриотическое воспитание основывается на систематическом осмыслении

победных и трагических страниц истории, на принятии нравственных идей и духовных образов через преемственную связь времен и поколений [2]. Когда человек почувствует свою неразрывную связь с культурой и гражданским обществом России, тогда он почувствует гордость за свое Отечество.

Библиографический список

1. Перегудов, А. А. Педагогическая модель взаимодействия учреждений культурно-досугового типа и вузов по развитию толерантного сознания молодежи (на примере культуроохранных технологий СКД) [Электронный ресурс] / А. А. Перегудов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – Тамбов, 2010. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-model-vzaimodeystviya-uchrezhdeniy-kulturno-dosugovogo-tipa-i-vuzov-po-razvitiyu-tolerantnogo-soznaniya-molodezhi-na>
2. Пиликина, Н. И. Аудиоматериалы как средство патриотического воспитания [Текст] / Н. И. Пиликина // Инновационные подходы к сопровождению образовательного процесса в условиях стандартизации : сб. мат. XXV межрегион. студ. науч. конф. и XX пед. чтений. – Архангельск : КИРА, 2018. – С. 29–30.
3. Ярошенко, Н. Н. Развивающая среда и социально-культурная деятельность: контекст сущностного единения педагогики и культуры [Электронный ресурс] / Н. Н. Ярошенко // Труды Санкт-Петербургского государственного института культуры. – СПб, 2013. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvivayuschaya-sreda-i-sotsialno-kulturnaya-deyatelnost-kontekst-suschnostnogo-edineniya-pedagogiki-i-kultury>
4. Полянскова Н. В. Анализ факторов взаимодействия музейной среды и культурно-познавательного туризма в нравственно-патриотическом воспитании молодежи [Электронный ресурс] / Н. В. Полянскова, Г. И. Шерстобитова // Вестник Волжского университета им. В. Н. Татищева. – Нижний Новгород, 2014. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-faktorov-vzaimodeystviya-muzejnoy-sredy-i-kulturno-poznavatel'nogo-turizma-v-nravstvenno-patrioticheskom-vozpitanii-molodezhi>

ОРГАНИЗАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ, ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Стреленко А. И.,

Омская гуманитарная академия,

научный руководитель доктор пед наук, проф. Е. В. Лопанова

В наши дни сбережение здоровья детей является одной из актуальных проблем. Определение «здоровьесберегающие технологии» родилось в российском образовании. Существующим законом «Об образовании в Российской Федерации» охрана здоровья человека определена как одна из главных задач образования. Здоровье является первостепенным условием

благоприятного роста и развития личности, ее духовного и физического совершенствования [1, 2].

Обозначенная в последнее время стабильная тенденция к ухудшению здоровья детей обязывает заниматься поиском решения данной проблемы. Уже в детском саду у большей части детей (68 %) возникают многочисленные нарушения функционального состояния, у 17 % детей имеются хронические болезни и только один ребенок из трех остается здоровым. По данным исследований, лишь 10 % окончивших школу могут считаться здоровыми, при этом 40 % имеют различные хронические заболевания. У половины детей школьного возраста обнаружено сочетание нескольких хронических болезней [3, 4].

Вопрос состояния здоровья детей является предметом многих исследований. Так, результаты некоторых из них показали, что почти 90 % детей младшего школьного возраста, даже те, которые часто болеют и имеют хронические заболевания, полагают, что они здоровы. Они не могут реально оценить состояние своего организма, потому что не могут соотнести его с состоянием по-настоящему здорового организма. Две трети детей полагают, что смотреть за своим здоровьем они должны сами. Однако на вопрос о том, каким образом это делать, они не могут ответить. При этом большинство из них думают, что им необходима помощь взрослых: родителей, педагога [3].

В результате анкетирования законных представителей детей было выявлено, что они, как правило, не знают, как грамотно делать это, как учить детей серьезно относиться к своему здоровью, прививать им навыки здорового образа жизни, воспитывать объективное отношение к собственному состоянию, но зачастую думают, что все необходимые знания, а вместе с ними умения и навыки ребенок приобретет сначала в дошкольном образовательном учреждении, а затем в школе [4].

Данные исследования констатируют необходимость вовлечения семьи в воспитание здорового образа жизни детей; при этом ей должна оказываться социально-педагогическая и психолого-педагогическая помощь.

Отечественными и зарубежными учеными было выявлено, что здоровье человека лишь на 7–8 % зависит от успехов системы здравоохранения, а от образа жизни – на 50 %.

В настоящее время в педагогике сложились следующие теории привития детям здорового образа жизни:

– деятельностная: ее исследованием занимались В. М. Выдрин, М. С. Каган, Л. П. Матвеев; они изучали в своих работах всестороннее и

гармоничное развитие личности, ее потребности в самореализации и самоутверждении;

– системно-целостная концепция: она изучает человека как часть природно-социального единства, во взаимосвязи физического (телесного) и духовного (социального) развития, в целостности и гармонии; представители этого направления – Н. М. Борытко, Ю. М. Николаева, В. И. Столярова;

– социокультурологическая: этим аспектом занимались И. М. Быховская, В. А. Петьков, В. И. Столяров; по их мнению, существование здоровья является социокультурным аспектом, т. к. оно тесно связано с различными изменениями в социальном и культурном пространстве конкретного общества.

В нынешнем образовании начинает формироваться аксиологический подход к изучению ценностного потенциала здорового образа жизни. В научных педагогических исследованиях школьного образования развитие ценностного отношения к здоровью рассматривается как процесс приобретения ребенком различных двигательных умений и навыков, улучшения его физических качеств и сохранения здоровья.

Здоровьесберегающий процесс – это сознательно спроектированное, развивающееся во времени и в рамках определенной образовательной системы взаимодействие детей и педагогов, направленное на достижение целей здоровьесбережения и здоровьесобогащения в ходе образования, воспитания и обучения [1].

Для системы дополнительного образования характерна высокая степень вариативности, которая имеет ряд специфических особенностей. Рассмотрим их.

Рассматривая первую особенность учреждений дополнительного образования детей, необходимо констатировать, что сейчас воспитательные организации остаются в основном государственными.

Успех развития дополнительного образования зависит от умения привлекать творческих работников, хорошо владеющих своим ремеслом [5].

Еще одна особенность учреждений дополнительного образования детей наиболее заметна при сравнении со школой. В отличие от школы, в таких учреждениях воспитанник добровольно выбирает детское сообщество, в котором чувствует себя наиболее приятно. Для их удержания педагог не может использовать тот арсенал дисциплинарных приемов, который есть у педагогов в общеобразовательной школе.

Также выделяют такую особенность, как опосредованность социального воспитания. Весьма интересным представляется изучение социального воспитания детей в учреждении дополнительного образования через

принцип дополнительности в социальной педагогике. Если воспитание дополняет процесс стихийной социализации, то в воспитательной организации, призванной «дополнять воспитание», акцент может быть сделан на уменьшении управляющего начала. Поэтому особенной чертой учреждений дополнительного образования детей становится оптимальное сочетание трех типов социализации: стихийной, относительно направляемой, социально контролируемой – и сознательного самоизменения человека [5]. Кроме того, педагоги имеют право на свободу выбора и использования методик обучения и воспитания, учебных пособий и материалов, учебников, на проявление творчества, общественной и педагогической инициативы.

Творческая увлеченность педагога и воспитанников приводит к неформальному общению. Это нравится воспитанникам, т. к. помогает росту самоуважения, чувства социальной значимости и взрослости. Именно такие условия, по мнению ряда авторов [5], будут способствовать формированию заинтересованного отношения к собственному здоровью, здорового образа жизни.

В настоящее время многие исследователи заняты поиском новых методов организации взаимодействия образовательных учреждений, в том числе и организаций дополнительного образования, и семьи. Обсуждение вопросов создания условий, обеспечивающих сохранение здоровья детей, в последнее время идет достаточно активно. В нынешней педагогической литературе описываются разнообразные направления и формы работы с семьей [1].

Благоприятное решение задач воспитания возможно только при взаимодействии семьи и различных социальных учреждений. Для успешного решения проблем обучения ребенка и формирования его личности необходимо создание положительного микроклимата в отношениях между педагогами и учащимися, между самими учащимися, а также между образовательным учреждением и семьей в целом.

Успешное решение проблем дополнительного образования детей возможно только там, где существуют взаимопонимание, взаимодействие, координация усилий родителей и педагогов. Эта деятельность семьи и учреждений дополнительного образования детей определяется прежде всего спецификой образовательного учреждения и его функциями, характером конкретных задач, выявленных в процессе совместной деятельности, и конкретных затруднений, возникших в ходе их решения.

Основная цель деятельности учреждения дополнительного образования при работе с родителями – вовлечение их в образовательный процесс, формирование у них позиции субъекта по отношению к этому процессу.

Это поможет изменить представления многих современных родителей об их роли в жизни ребенка, в основном сужающейся до материального обеспечения всем необходимым для счастливой жизни [1].

Вот основные направления работы учреждений дополнительного образования с родителями:

- психолого-педагогическое обучение родителей;
- организация общей деятельности педагогов и родителей по воспитанию детей;
- привлечение родителей к общей работе с детьми;
- коррекция семейного воспитания;
- защита ребенка от неблагоприятных условий в семье, а также в школе, городе, селе [3].

Взаимодействие с родителями в условиях учреждения дополнительного образования может иметь несколько уровней:

- личностный – личное общение педагога и родителей;
- опосредованный – взаимодействие педагога с большинством родителей через небольшой выбранный родительский актив;
- функциональный – социально-ролевые контакты педагогического и родительского коллективов [4].

Анализ исследований ученых и обобщение их опыта показывают, что взаимодействие семьи и учреждений дополнительного образования детей обладает большим воспитательным потенциалом в процессе формирования личности. Положительное разрешение этой ситуации возможно в том случае, если педагогические коллективы объединяют свои профессиональные усилия с усилиями родительской общественности, помогают детям сформировать потребность быть здоровым и на этой основе прививают соответствующие стереотипы поведения, навыки здорового образа жизни.

Библиографический список

1. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации : федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ [Электронный ресурс] // Справочно-правовая система «КонсультантПлюс» – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Текст]. – М. : Центр педагогического образования, 2014. – 32 с.
3. Теория и методика профессионального образования в вопросах и ответах: учебное пособие [Текст]. / сост. : Бугайчук Т. В., Доссэ Т. Г., Коряковцева О. А., Куликов А. Ю., Тарханова И. Ю. / под науч. ред. М. В. Новикова. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. – 107 с.

4. Шадриков, В. Д. Личностные качества педагога как составляющие профессиональной компетентности [Текст]. / В. Д. Шадриков // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия Психология. – Вып. № 1. – Ярославль : ЯрГУ, 2006. – С. 15–21.

5. Безуглова, В. Интеллект-карты в работе воспитателей [Текст]. / В. Безуглова, И. Резванова, И. Тальницкая // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. – М., 2017. – № 2. – С. 24–27.

МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА В ДОУ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Терещенко Л. В.,

Омская гуманитарная академия,

научный руководитель д. п. н., доцент С. В. Матюшенко

В настоящее время мы можем наблюдать процесс модернизации дошкольного образования. И ключевой фигурой в этом процессе становится педагог, к которому предъявляются определенные требования. Он должен быть творческой личностью, иметь активную позицию, должен быть мобильным и готовым к переменам, способным находить выход из нестандартных трудовых ситуаций. Но самым главным профессиональным качеством педагога дошкольного образовательного учреждения становится умение учиться самому, заниматься самообразованием. В связи с этим возрастают требования к методической службе дошкольного образовательного учреждения, которая должна всячески помогать в этом, обеспечивая повышение профессиональной компетенции педагогов в области развития детей дошкольного возраста, поскольку конечным результатом обозначенной деятельности является достижение высокого качества образования.

По определению В. И. Дубровой и Е. П. Милошевич, методическая работа – это целостная, основанная на достижениях науки, передового опыта и анализе затруднений педагогов система мероприятий, направленная на повышение мастерства каждого педагога, на обобщение и развитие творческого потенциала коллектива, на достижение оптимальных результатов образования, воспитания и развития детей, последовательная система способов теоретического познания и практического применения в какой-либо деятельности [1].

Работа методической службы дошкольного образовательного учреждения с педагогическими кадрами, направленная на профессиональный и

личностный рост педагога нового формата, приобретает следующие особенности:

- консультативная поддержка как педагогических работников, так и законных представителей воспитанников по вопросам образования и охраны здоровья детей;

- сочетание консультативной и индивидуальной самообразовательной деятельности педагогов с учетом их затруднений, потребностей, возможностей [2].

Для того чтобы успешно удовлетворить особые профессиональные потребности педагогов ДООУ, методическая работа в нем должна функционировать в трех основных направлениях: стратегическом, тактическом и информационно-аналитическом. Эти направления взаимосвязаны и позволяют повышать теоретический уровень и мастерство педагогов, тем самым обогащая содержание педагогического процесса.

Информационно-аналитическое направление. Методисту необходимо владеть информацией о состоянии работы ДООУ, новых направлениях в педагогике и психологии дошкольного воспитания и образования, о новых программах и технологиях, а также об уровне профессиональной компетентности педагогов. Для этого в ДООУ должен быть создан банк данных о педагогах, их образовательном уровне, стаже и т. д. Возможные направления деятельности в рамках этого направления – это организация и проведение диагностики уровня профессиональной компетентности педагогов, изучение и сравнение эффективности различных форм работы с педагогами, анализ текущих и конечных результатов методической работы. С целью оценки деятельности, внесения коррективов и определения дальнейших путей развития методической службы проводится самоанализ. Эффективность оценивается в трех направлениях: для воспитанников, для законных представителей воспитанников и для педагогических работников дошкольного образовательного учреждения.

Стратегическое направление. Оно включает работу педагогического совета, на котором определяются основные направления деятельности дошкольного образовательного учреждения, формируется образовательная программа, устанавливаются внешние связи, определяются и утверждаются наиболее эффективные формы организации методической работы в соответствии со спецификой дошкольного образовательного учреждения и индивидуализацией дошкольного образования.

Тактическое направление. Оно представлено деятельностью методических объединений педагогов дошкольного образовательного учреждения и временных творческих коллективов как составляющих структуры

методической работы, которые служат звеном, непосредственно осуществляющим решения, принятые педагогическим советом. Здесь идет индивидуальная работа с педагогами, совершенствуется их профессиональная деятельность [3].

Содержание методического сопровождения педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении должно определяться уровнем профессиональной компетентности педагогов с учетом основных направлений развития ДООУ и ситуации в образовании в целом. Оно может быть разработано в соответствии с показателями основных компонентов профессиональной компетентности педагогов, дидактическими (знание ряда ведущих дидактических концепций), психолого-педагогическими, методическими, технологическими, техническими и коммуникативными.

Достаточно важным компонентом методического сопровождения в ДООУ являются формы организации методической деятельности. Традиционное содержание и формы методического сопровождения, в которых главное место отводилось и еще отводится теоретическим докладам, консультациям и семинарам на неактуальные темы и бессистемному контролю за количеством, а не за качеством проведенных педагогом занятий, показали свою несостоятельность из-за незначительной их эффективности и недостаточной обратной связи. Все формы методического сопровождения можно разбить на две взаимосвязанные группы:

- групповые формы: взаимопосещения, консультации, семинары и практикумы, творческие и рабочие группы, деловые игры, выставки, участие педагогов в методических объединениях района, организация теоретических и научно-практических конференций и, конечно же, педсоветы;
- индивидуальные формы: стажировка, собеседование, наставничество, индивидуальные консультации, самообразование, беседы.

Таким образом, в данной статье нами было охарактеризовано методическое сопровождение образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении в настоящее время. Сегодня реальный уровень методической работы в дошкольном учреждении становится одним из важнейших критериев оценки его деятельности.

Библиографический список

1. Дуброва, В. П. Организация методической работы в дошкольном учреждении [Текст] / В. П. Дуброва, Е. П. Милошевич. – М. : Феникс, 2005. – 98 с.
2. Терещенко, Г. Ф. Нетрадиционные педсоветы как средство развития профессиональной компетентности педагогов дополнительного образования [Текст] / Г. Ф. Терещенко, Ю. Н. Хорохорина // Вестник Тамбовского университета. Серия «Гуманитарные науки». – Тамбов, 2010. – № 10 (90). – С. 65–69.

ПЕНСИОННАЯ РЕФОРМА В РОССИИ: ПРИЧИНЫ И ВОЗМОЖНЫЕ ПОСЛЕДСТВИЯ

Трофимова А. М.,
Башкирский государственный университет, г. Уфа,
научный руководитель к. э. н., доцент Н. Г. Вишневецкая

На сегодняшний день на территории России действует закон № 350-ФЗ о повышении пенсионного возраста [1]. Новость о рассмотрении этого законопроекта, а впоследствии – о его принятии взбудоражила общественность. Это решение рассматривалось на протяжении нескольких лет. Реализация этой реформы, происходящая в настоящее время, влечет за собой некоторые положительные и некоторые отрицательные экономические последствия. Именно поэтому данная тема является актуальной для изучения.

Многие страны мира за последние годы увеличили возраст выхода на пенсию, указывая на положительные последствия для экономики государства и прогнозируемое увеличение продолжительности жизни населения [2]. Наша страна не стала исключением. Но единственный ли это результат реализации пенсионной реформы? Попробуем в этом разобраться.

Пенсионная реформа 2018 г. в Российской Федерации заключается в постепенном повышении пенсионного возраста. Прогноз его повышения представлен на таблице (табл. 1) [1].

Таблица 1

Повышение пенсионного возраста по годам.

Год выхода на заслуженный отдых	Возраст для получения пенсии по старости в годах	
	Для женщин	Для мужчин
2020	56	61
2022	57	62
2024	58	63
2026	59	64
2028	60	65

Рассмотрим основные причины принятия данной реформы.

1. Ожидаемое увеличение продолжительности жизни населения

Власти нашей страны убеждены, что для достижения цели, заключающейся в улучшении качества жизни и увеличении продолжительности жизни людей, необходимо повышение пенсионного возраста. Из заявлений Правительства РФ ясно, что все нововведения направлены на улучшение качества жизни людей.

Несмотря на поставленную президентом РФ задачу увеличить продолжительность жизни россиян, достичь запланированных результатов в ближайшее время не удастся, так как этот процесс занимает немало времени (минимум 10 лет).

Приведем таблицу продолжительности жизни по регионам РФ (табл. 2).

Таблица 2

Продолжительность жизни в некоторых регионах России [1]

Наименование города или области	Показатели средней продолжительности жизни в годах	
	Для женщин	Для мужчин
Москва	80	72
Санкт-Петербург	78	69
Якутия	75	64
Адыгея	77	66
Воронежская обл-ть		65
Рязанская обл-ть		
Кировская обл-ть		
Орловская обл-ть	76	63

Исходя из приведенной таблицы, можно сделать вывод о том, что часть населения не доживает до выхода на пенсию. Поэтому повышение пенсионного возраста на фоне приведенной статистики является нецелесообразным.

2. Старение населения и, соответственно, увеличение числа пенсионеров на одного работника.

Данные, приведенные в табл. 3, отражают демографический процесс старения населения [3].

Из-за него увеличивается число пенсионеров на одного работающего, а это, в свою очередь, приводит к снижению числа экономически активно-

го населения и к большим затратам Пенсионного Фонда России (ПФР) на социальные выплаты.

Таблица 3

Процесс старения населения

Год	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Все население, тыс. чел.	142865	143056	143347	143667	146267	146545	146804	146880
В том числе в возрасте:								
Старше трудоспособного возраста	31808,9	32433,5	33099,6	33788,6	35163,4	35986,3	36685,1	37362,6
Доля численности населения в возрасте старше трудоспособного во всем населении, %	22,3	22,7	23,1	23,5	24	24,6	25	25,4

Мы рассмотрели основные причины принятия пенсионной реформы, а также задачи, которые решаются путем ее реализации. А каковы последствия принятия этого закона для общества и экономики в целом?

Перечислим некоторые прогнозируемые результаты исполнения данной реформы.

Негативные

1. *Рост безработицы среди молодого населения.* Повышение возраста выхода на пенсию может привести к тому, что те места, которые были предназначены для молодых специалистов, будут заняты пожилыми работниками, вынужденными работать.

2. *Уменьшение уровня доходов у лиц предпенсионного возраста.* В связи с повышением требований к квалификации сотрудников пожилые работники, не имеющие определенных навыков работы, например с информационными технологиями, не являются востребованными, что приводит к потере рабочего места и заработка.

Позитивные

3. *Устранение дефицита кадров на рынке труда.* По прогнозу Министерства экономического развития, к 2024 г. число занятых вырастет на 1,8 млн. человек по сравнению с прогнозом без учета принятой реформы.

4. *Экономический рост.* В результате повышения пенсионного возраста на рынке труда появляется больше рабочих, в производство ВВП будет вовлечено больше трудовых ресурсов. Минэкономразвития оценивает про-

гнозируемое влияние пенсионной реформы на ВВП в +30 % в 2019–2024 гг.

5. *Повышение размера пенсий.* За счет повышения пенсионного возраста, по подсчетам экономистов, ПФР сэкономит 800 млрд. руб., 700 млрд. руб. из которых пойдут на повышение размера выплат.

Таким образом, рассмотрев пенсионную реформу, вызывающую бурю эмоций у россиян до сих пор, мы убедились в том, что она неоднозначна. Принятый законопроект оказывает как позитивное (экономический рост, устранение дефицита кадров на рынке труда и в перспективе повышение среднего размера пенсий), так и негативное влияние на экономику нашей страны.

Библиографический список

1. Российская Федерация. Законы. О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам назначения и выплаты пенсий : федеральный закон от 03.10.2018 № 350-ФЗ (ред. от 3 октября 2018) [Электронный ресурс] // СПС «Консультант Плюс». – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_158429
2. Вишневская, Н. Г. Роль социального партнерства в регулировании рынка труда региона [Текст] / Н. Г. Вишневская // Экономика и предпринимательство. – М., 2014. – № 5-1. – С. 228–230.
3. Официальная статистика: Старшее поколение (занятость и безработица) [Электронный ресурс] // Федеральная служба государственной статистики. – URL: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/generation

К ПРОБЛЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

**Черниязова А. Ж., Иманов А. К.,
Северо-Казахстанский государственный университет
им. М. Козыбаева, г. Петропавловск, Республика Казахстан,
научный руководитель д. п. н., профессор Е. В. Лопанова**

С конца прошлого века в Казахстане особое внимание уделяется вопросам организации профессиональной подготовки социальных педагогов.

Сам процесс подготовки студентов по специальности «Социальная педагогика и самопознание» в Казахстане происходит параллельно со становлением системы социальной защиты детей и молодежи.

Организация подготовки по специальности «Социальная педагогика и самопознание» происходит в соответствии с государственным классификатором РК и квалификационным требованиям. Выпускникам присваивается

академическая степень бакалавра. Кроме того, по этой специальности имеются магистратура и докторантура.

В настоящее время предоставление образовательных услуг в области социальной педагогики и социальной работы осуществляется во многих вузах Казахстана: ЕНУ им. Л. Н. Гумилева, КазНУ имени аль-Фараби, Карагандинском государственном университете им. Е. Букетова (КарГУ), КазУЭФМТ, КазЭУ им. Т. Рыскулова, Усть-Каменогорском университете, Северо-Казахстанском государственном университете им. М. Козыбаева (СКГУ) и др. Созданы научные школы, проводятся специальные исследования в области социальной педагогики, формируются различные модели и технологии подготовки социальных педагогов к профессиональной деятельности [1, 2].

Центральное место в подготовке социальных педагогов к многофункциональной деятельности занимает овладение ими новейшими педагогическими идеями, умениями в сфере опытно-экспериментальной и инновационной деятельности.

В обновлении содержания профессиональной подготовки социального педагога должны быть учтены:

- недостаточно эффективная ориентация руководителей организаций образования на развитие и саморазвитие социальных педагогов;
- усиление продуктивных интерактивных технологий и методов обучения учителей;
- ценностные установки и готовность социального педагога к поиску, внедрению инновационной деятельности и руководству ею;
- учет базового образования социального педагога;
- совершенствование научно-методической работы социального педагога.

В своей работе социальный педагог руководствуется Конституцией и законами Республики Казахстан, актами и указами Президента Республики Казахстан [3], решениями Правительства Республики Казахстан, областного управления образования, акимата, городского отдела образования, правилами и нормами охраны труда, техники безопасности и противопожарной защиты, а также уставом и иными правовыми актами (в том числе правилами внутреннего распорядка, приказами и распоряжениями директора, действующей должностной инструкцией), трудовым договором.

Социальный педагог должен знать нормативно-правовую основу своей профессиональной деятельности: Конституцию Республики Казахстан, законы Республики Казахстан «Об образовании» и «О правах ребенка в Республике Казахстан», основы педагогики и психологии.

С целью определения реальной картины подготовки социальных педагогов и выявления проблем, возникающих у студентов и преподавателей кафедры социальной и специальной педагогики Северо-Казахстанского государственного университета им. М. Козыбаева в процессе вузовского обучения был проведен опрос.

Результаты опроса позволяют привести данные в сравнительном плане. Так, наиболее важными в профессиональном обучении социальных педагогов студенты назвали предметы «Социальная педагогика» (85,5 %), «Психология и развитие человека» (81 %), «Педагогическая психология» (72 %), но актуальными в современных условиях для социальной работы сочли также предметы «Конфликтология» и «Психология управления» (63,8 %) и др. Они считают, что каждый учебный предмет несет свою смысловую нагрузку, является нужным.

Также студенты указали на важность предметов, раскрывающих новейшие методики в работе с разными категориями детей, взрослыми, с семьями по месту жительства, с семьями «групп риска».

Преподаватели кафедры ведут практически почти все дисциплины, вошедшие в учебные планы. Однако для чтения спецкурсов привлекаются педагоги-практики.

В работе со студентами они опираются на свой собственный опыт, а именно на опыт работы с молодежью, сотрудничества с учреждениями дополнительного образования, школьного и вузовского преподавания, работы с детьми в различных образовательных организациях города.

Отвечая на вопрос о наиболее приемлемых технологиях обучения, студенты на первое место поставили групповые формы обучения (90 %), на второе – фронтальную и индивидуальную работу (72 %), а также психолого-педагогические тренинги, технологии коллективной творческой деятельности, игро- и артпедагогики.

Отвечая на вопрос «Какие проблемы в обучении Вы имеете?», большинство студентов отметили недостаток литературы и большой объем изучаемого материала. Также выяснилось, что при прохождении практики студентам не всегда удается найти общий язык с «трудными» детьми и проблемной является работа с детьми и взрослыми с алкогольной и наркотической зависимостью.

Студенты отмечают, что они ощущают нехватку знаний для работы с такого рода клиентами. Преподаватели в числе проблем в собственной индивидуальной работе отмечают недостаточную разработанность понятийно-терминологического аппарата, смещение акцентов в курсовой подго-

товке на социальные проблемы, недостаточное количество специальной литературы, низкую мотивацию к обучению у студентов и др.

Опрос для студентов включал и такой вопрос: «В каком поле деятельности вы хотели бы и готовы работать?». Ответы были идентичными: работа с детьми девиантного поведения, работа в качестве реабилитолога, социального педагога-психолога, организатора культурно-досуговой деятельности. Они готовы работать в школе, в детском доме, в комиссии по делам несовершеннолетних.

На основе полученных данных достаточно обоснованной кажется разработка модульных учебных планов (МУП) и модульных образовательных программ (МОП), а также внесение коррективов в содержание учебных курсов и педагогических практик по рекомендациям работодателей.

В подготовке социальных педагогов большую роль играет сотрудничество кафедры социальной и специальной педагогики СКГУ им. М. Козыбаева с социально-педагогическими организациями г. Петропавловска и Северо-Казахстанской области: управлением образования, городским отделом образования, средними общеобразовательными школами, лицеями, колледжами, детскими домами и т. д.

В совместных планах кафедры и организаций образования предусмотрены конференции, семинары, круглые столы, акции, мастер-классы в рамках социального воспитания детей, молодежи, взрослого населения.

Наши наблюдения и опыт в процессе подготовки социальных педагогов к профессиональной деятельности позволяют говорить о необходимости дальнейшего поиска путей сотрудничества кафедры с различными социально-педагогическими организациями.

В последнее время возникает потребность в социальных педагогах в медицинских учреждениях (больницах, онкологических центрах) и воинских частях, потому что гражданам (и детям, и взрослым, и пожилым лицам), находящимся долгое время в таких учреждениях, нужна социальная, психологическая, педагогическая помощь и поддержка. Нужен специалист, который смог бы правильно и грамотно оказывать эти виды помощи.

Социальный педагог может способствовать включению этих людей в различные виды активной общественно полезной деятельности, организовать их досуг, способствовать выработке социальных навыков.

Как известно, процесс социализации, процесс воспитания (перевоспитания) и процесс обучения протекают на протяжении всей жизни [4, 5]. Поэтому целесообразно готовить социальных педагогов для работы с разными возрастными группами населения.

Библиографический список

1. Исаева, Т. Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя [Текст] / Т. Е. Исаева // Педагогика. – Алматы, 2006. – Вып. № 9. – С. 55–60.
2. Кожамкулова, Л. Т. Парадигма социальной работы в системе оказания социальных услуг в сфере ментального здоровья [Текст] / Л. Т. Кожамкулова // Психосоциальное благополучие мегаполиса : мат. междунар. науч.- практ. конф., посв. 10-летию столицы / под редакцией Алтынбекова С. А. – Астана, 2008. – С. 37
3. Назарбаев, Н. А. Казахстан–2030 [Текст] / Н. А. Назарбаев. – Алматы : Білім. 2001. – 29 с.
4. Социальная педагогика : курс лекций [Текст] / под общ. ред. М. А. Галагузовой. М : ВЛАДОС, 2000. – 416 с.
5. Маркова, А. К. Психология труда учителя : кн. для учителя [Текст] / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ В УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ РФ

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ВОЗДЕЙСТВИЯ ДЫХАТЕЛЬНОЙ ГИМНАСТИКИ А. Н. СТРЕЛЬНИКОВОЙ

Ерошенко К. С.,

Омская гуманитарная академия,

научный руководитель д-р мед. наук, профессор В. А. Ляпин

Дыхание – сложный биологический процесс, который сопровождается потреблением кислорода и выделением углекислого газа. Оно является основой жизни. В настоящее время все больше людей занимаются дыхательными гимнастическими упражнениями для излечения от многих недугов [1].

В данной статье рассмотрены основные принципы и правила дыхательной гимнастики А. Н. Стрельниковой как путь к здоровью и способ профилактики различных заболеваний. Метод Стрельниковой часто называют парадоксальным по сравнению с остальными комплексами дыхательной гимнастики. Основная суть этой системы заключается в том, что она предлагает обращать внимание при выполнении упражнений на характер и качество вдохов.

А. Н. Стрельникова считает вдох самым главным ее элементом [2]. Именно на нем базируется весь комплекс упражнений. Согласно ее системе, грудная клетка во время вдоха не расширяется, а сжимается из-за наклонов, поворотов корпуса, обхватывания ребер руками.

При этом усиливается вентиляция легких, которые начинают очищаться от скопившейся мокроты и застойного воздуха. Это укрепляет дыхательную систему и помогает лечить многие легочные и бронхиальные заболевания. Во время упражнений осуществляется интенсивное движение диафрагмы, которое усиливает ток крови и облегчает работу сердца.

Рассмотрим методику дыхательной гимнастики и ее основные правила.

1. Нужно постараться вложить максимум эмоций во вдох, чтобы он получился естественным: максимально коротким, активным и резким. Нужно тренировать активный вдох и пассивный, самопроизвольный выдох.

2. При выполнении упражнения нужно соблюдать одновременность движений и вдохов, не контролируя выдох, который должен быть произвольным. Не нужно мешать уходить выдоху после каждого вдоха сколько угодно и как угодно, однако лучше выдыхать ртом, а не носом.

3. Вдохи нужно повторять так, словно происходит накачивание камеры или надувание воздушного шара. Пауза между вдохами составляет около 2–3 секунд, а между выдохами – несколько больше.

4. Для каждого человека количество последовательных вдохов определяется индивидуально, но он должен делать столько вдохов, сколько ему это делать комфортно, легко и свободно. Рекомендуется при нормальном самочувствии дышать сериями по несколько вдохов. Александра Николаевна в своих работах и выступлениях особенно подчеркивала важность этого правила для тех, кто выбрал для оздоровления ее методику.

Освоение дыхательной гимнастики Стрельниковой лучше всего начинать с трех первых базовых упражнений, которые приведены ниже. Выполняются они в строевом ритме. Перед выполнением упражнений обязательно следует проветрить помещение.

1. Упражнение «Ладочки»: нужно стать прямо, руки до локтя опустить вдоль тела. При выполнении упражнения работают только кисти рук. Во время вдоха ладочки сжимаются в кулачки, словно стараются что-то взять. Делается четыре шумных коротких вдоха. Выдох осуществляется произвольно – через нос или рот. Серию вдохов сменяет 3–5 секундней отдых, после чего следует – еще серия, состоящая из четырех вдохов. Всего необходимо сделать 24 серии по 4 вдоха.

2. Упражнение «Погончики»: нужно стать прямо, руки расположены вдоль тела, а кисти сжаты в кулачки. При вдохе кулачки резко разжимаются, словно отталкивают что-то от себя к полу. Делается по 8 шумных коротких вдохов, после чего следует отдых. Всего рекомендуется выполнять 12 повторов.

3. Упражнение «Насос»: нужно взять в руки палочку и приступить к выполнению пружинистых наклонов вперед. Вдох происходит во второй части наклона. После окончания наклона вдох заканчивается. Вдохи нужно выполнять одновременно с наклонами ритмично, легко и часто. На выдох следует выпрямиться. Делается 8 вдохов без остановки, после отдыха упражнение повторяется. Всего выполняется 12 серий. Данное упражнение следует делать 3–4 раза в день. Оно считается самым результативным: его даже рекомендуется применять для остановки астматического или сердечного приступа.

Результаты занятий гимнастикой впечатляют. Она помогает в лечении многих заболеваний, усиливая результативность медикаментозных и альтернативных методов лечения. При выполнении упражнений происходит активизация иммунных сил организма, ускоряется кислородный обмен, что способствует оптимизации и нормализации работы всех систем.

Гимнастика Стрельниковой помогает нормализовать температуру, давление, справиться со стрессом, избавиться от сутулости. Также она помогает добиться положительной динамики при лечении заикания, которое занимает особое место среди многочисленных речевых расстройств.

О дыхательной гимнастике Стрельниковой известно даже за рубежом. Покоряет доступность, простота методики и появление положительных результатов уже после нескольких занятий. Дыхательная гимнастика не сложна, не требует больших энергетических затрат, наличия просторных помещений. Ее можно выполнять сидя и лежа, что очень актуально для нездоровых людей. С ее помощью можно остановить приступ удушья при астме и стенокардии. Регулярные занятия помогают навсегда излечить многие хронические заболевания.

Библиографический список

1. Бергер, В. Аллергия и астма для «чайников» [Текст] / В. Бергер. – СПб : Питер, 2016. – 269 с.
2. Стрельникова, А. Н. Дыхательная гимнастика [Текст] / А. Н. Стрельникова. – М. : Метафора, 2014. – 323 с.

ОСНОВЫ РАЦИОНАЛЬНОГО ПИТАНИЯ КАК ФАКТОР ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ

Кох Р. В.,
ОмГАУ им. П. А. Столыпина,
научный руководитель к. п. н., доцент Л. П. Пягай

Известно, что здоровье человека складывается из многих факторов, важнейшим из которых является рациональное питание. Исследованиями установлено, что более чем у половины населения определяется недостаток витаминов и микроэлементов. Специалистами ВОЗ доказано, что 80 % всех заболеваний в той или иной мере связаны с нездоровым питанием, а 40 % заболеваний непосредственно обусловлены им. «Существует взаимосвязь между рационом и возникновением ряда нарушений со стороны сердечно-сосудистой, пищеварительной и эндокринной систем. Длительное нарушение физиологических законов питания приводит к различным изменениям, в основе которых лежит изменение метаболизма в клетках, что приводит к алиментарным заболеваниям» [1].

Структура питания, знание и соблюдение правил рационального питания оказывают значительное влияние на здоровье населения. Рациональ-

ное питание – это весь комплекс факторов питания, взаимосвязь этих факторов в обменных процессах и соответствие ферментным системам организма. Существует 3 основных принципа рационального питания.

1. Баланс энергии, т. е. адекватность энергии, поступающей с пищей, расходуемой энергии.

2. Удовлетворение потребностей организма в оптимальном количестве и соотношении пищевых веществ.

3. Режим питания, подразумевающий определенное время приема пищи, число приемов и рациональное их распределение.

Расход энергии, как и энергетическая ценность рациона, выражается в калориях (ккал) или, по международной системе единиц (СИ), в килоджоулях (1 ккал = 4,184 кДж). Суточные энергозатраты человека складываются из трех величин: основного обмена, расхода энергии на усвоение пищи и энергозатрат на выполнение различных видов деятельности в течение дня (мышечная активность).

Основной обмен характеризует расход энергии организма в состоянии полного покоя, натощак, при комфортной температуре воздуха. Он определяет количество энергии, расходуемой на обеспечение жизненных функций органов и систем организма (дыхание, работа сердца, почек, обмен веществ в скелетной мускулатуре и т. д.). «Величина основного обмена зависит от пола, возраста, массы тела, размера его поверхности, от климата, физиологического состояния организма. В среднем у взрослого человека она составляет 1 ккал на 1 кг массы тела в час. У женщин основной обмен на 5–10 % ниже, чем у мужчин, в связи с меньшим количеством мышечной массы. У пожилых основной обмен снижается на 10–15 % по сравнению с молодыми людьми. На величину основного обмена влияет соотношение массы тела и его поверхности» [2].

Расход энергии при приеме и усвоении пищи обусловлен деятельностью пищеварительных органов и работой мускулатуры в связи с приемом пищи. Установлено, что при обычной смешанной пище с нормальным соотношением белков, жиров и углеводов расход энергии на прием и усвоение пищи составляет 10–12 % от величины основного обмена (140–150 ккал/сут). Больше энергии тратится на усвоение белков, меньше – на усвоение углеводов и жиров.

Расход энергии человека на выполненную в течение дня работу зависит от характера производственной деятельности, режима труда и отдыха, объема домашней работы, особенностей использования свободного от труда времени. При разных видах физической деятельности расход энергии тоже разный: у людей, не имеющих физической нагрузки, он составляет

90–100 ккал/ч, при занятии физкультурой – 500–600 ккал/ч, тяжелым физическим трудом и спортом – более 600 ккал/ч. Баланс энергии – соотношение между энергией потребляемой и расходуемой; в случае положительного баланса энергия аккумулируется в виде жировой ткани.

Определение суточного энергетического баланса у студентов ОмГАУ осуществлялось в рамках сравнительного анализа в зависимости от уровня физической активности. Определение общих суточных энергозатрат включало в себя определение величины основного обмена КОС в соответствии с массой тела. В среднем, студенты, не занимающиеся физической культурой по медицинским показателям, имели значения КОС в пределах 1325,5 ккал.

Для студентов, занимающихся физической культурой 2 раза в неделю и участвующих в спортивной жизни университета, этот показатель был гораздо выше – 2110 ккал.

Также вычислялось количество энергии, затрачиваемой на специфически динамическое действие пищи:

$$\text{КСДП} = \text{КОС} \cdot 0,15 \text{ ккал} \quad (1)$$

Среднегрупповые значения этого показателя находились в пределах

$$\text{КСДП} = 1300 \cdot 0,15 = 195 \text{ ккал} \quad (2)$$

С помощью хронометражно-табличного метода определялась величина суточных энергозатрат. Таким образом, был найден суточный расход энергии, в зависимости от массы тела каждого студента:

$$\Sigma \text{КНИ} = \text{ккал} \cdot \text{М} \quad (3)$$

Были определены общие суточные энергозатраты в среднегрупповом значении:

$$\text{КОБ} = \text{КСДП} + \Sigma \text{КНИ} = 2100,17 + 195 = 2295,235 \text{ ккал}, \quad (4)$$

где КОБ – величина общих суточных энергозатрат (общий обмен), КСДП – специфически динамическое действие пищи, $\Sigma \text{КНИ}$ – сумма суточных энергозатрат на выполнение деятельности, включая основной обмен.

Для реализации полученных расчетов на практике необходимо знать оптимальное соотношение количества белков, жиров, углеводов, минеральных веществ, незаменимых аминокислот, полиненасыщенных жирных кислот, витаминов и пищевых волокон.

По мнению авторов, нормы физиологических потребностей в пищевых веществах и энергии для взрослого человека, начиная с 18 лет, составляют:

– углеводы – 400–500 г, из них 50–100 г. – моно- и дисахариды, 25 г – пищевые волокна и 5–6 г – пектин;

– белки – 50–100 г, при этом животных и растительных в соотношении 55:45 соответственно, а также незаменимых аминокислот не более 36–40 %;

– жиры – 60–80 г в соотношении 3:7 животных и растительных соответственно, полиненасыщенные жирные кислоты – в пределах 30 %, мононенасыщенные жирные кислоты – 60 %.

Таблица 1

Потребность человека в витаминах, их суточные нормы
(в скобках указано усредненное значение)

витамин	количество
тиамин (В ₁), мг	1,1–2,1 (1,6)
рибофлавин (В ₂), мг	1,3–2,4 (1,8)
пиридоксин (В ₆), мг	1,8–2,0 (1,9)
пантотеновая кислота, мг	10–15 (12,5)
кобаламин (В ₁₂), мкг	3,0
ниацин (РР), мг	14–28 (21)
аскорбиновая кислота (С), мг	70–100 (85)
ретинол эквивалент (А), мкг	800–1000 (900)
кальциферолы (витамины группы D), мкг	12,5

Также для полноценного питания необходимо соблюдать режим приема пищи. Основой режима питания являются физиолого-биохимические реакции, сущность которых заключается в следующем: клетки пищевого центра коры больших полушарий головного мозга способны возбуждаться под влиянием определенных факторов.

В доступной нам литературе мы обнаружили четыре принципа приема пищи. Во-первых, это регулярность питания – прием пищи в одно и то же время, что определяется условно-рефлекторными реакциями организма: выделение слюны, желудочного сока, желчи, ферментов, т. е. всего комплекса факторов, обеспечивающих нормальное пищеварение.

Во-вторых, дробность питания в течение суток.

В-третьих, соблюдение принципа рационального подбора продуктов при каждом приеме пищи для обеспечения благоприятного соотношения в рационе основных пищевых веществ.

В четвертых, разумное распределение количества пищи в течение дня: завтрак и обед должны обеспечивать более 2/3 рациона, ужин – менее 1/3.

В основе построения рационального режима питания должны лежать генотипические особенности человека, возраст, пол, характер его жизнедеятельности, привычки, климат, профессия и двигательная активность. В качестве примера рассмотрим возрастные аспекты.

Многочисленные исследования показали, что качественное питание на протяжении всей жизни является одним из факторов, определяющих качество жизни в старческом возрасте. Здоровье и рациональное питание в пожилом возрасте, как и в детском, связаны самым тесным образом, и может быть теснее, чем в любые другие периоды жизни.

Для нормализации микрофлоры кишечника в пожилом возрасте целесообразно использовать кисломолочные продукты (простокваша, кефир, ацидофилин) и включать в рацион продукты, содержащие пищевые волокна, в частности пектиновые вещества [3].

Наиболее рациональным следует признать четырехразовый прием пищи со следующим примерным распределением ее в течение дня: первый завтрак – 25 %, второй завтрак – 15 %, обед – 35 % и ужин 25 %. При этом в рационе лиц пожилого возраста соотношение основных питательных веществ будет 1 : 1,1 : 4,9 у мужчин и 1 : 1,1 : 4,7 у женщин.

Потребности в питании людей различаются и зависят от множества факторов. Для установления индивидуальных норм питания рассчитывают суточные энергозатраты путем умножения соответствующего возрасту и массе тела величину основного обмена на коэффициент физической активности, а затем рассчитывают содержание основных нутриентов в пищевом рационе, исходя из их соотношения. Индивидуальные нормы питания можно также установить исходя из величины рассчитанных суточных энергозатрат на все виды деятельности в течение дня.

От питания зависит уровень заболеваемости, продолжительность жизни, работоспособность. Некоторые продукты питания обладают фармакологической активностью, и прием пищи необходимо рассматривать как один из путей активного воздействия на организм человека, приводящего к коррекции патологических состояний.

Библиографический список

1. Казин, Э. М. Основы индивидуального здоровья : учеб. пособие для студентов высших учебных заведений [Текст] / Э. М. Казин, Н. Т. Блинова, Н. А. Литвинова. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 192 с.
2. Химический состав пищевых продуктов. справочные таблицы содержания основных пищевых веществ и энергетической ценности пищевых продуктов [Текст] / под ред. А. А. Покровского. – М. : Пищевая промышленность, – 12 с.

3. Варламова С. Н. Здоровый образ жизни – шаг вперед, два назад [Текст] / С. Н. Варламова // Социологические исследования. – Вып. № 4. – М. : Изд-во РАН, 2010. – С. 75–88

ВЛИЯНИЕ ИГРОВЫХ ВИДОВ СПОРТА (ВОЛЕЙБОЛ) НА ФИЗИЧЕСКИЕ КОНДИЦИИ СТУДЕНТОК 3 КУРСА ОмГА

Мухаметшина И. А.,
Омская гуманитарная академия,
научный руководитель д-р мед. наук, профессор В. А. Ляпин

Высшие учебные заведения России при разработке учебных планов и программ по физическому воспитанию исходят из материальной базы. Дисциплиной по выбору вариативной части блока Б1 рабочей программы по физической культуре обучающихся в ОмГА в 2017–2018 гг. стал игровой вид спорта волейбол.

Даценко С. С. и др. считают, что широкое использование игры в волейбол в процессе физического воспитания в высшей школе объясняется несколькими причинами [1]:

- доступностью игры для всех возрастных групп;
- возможностью использовать его для всестороннего физического развития и укрепления здоровья, воспитания моральных и волевых качеств и в тоже время использование его как полезного и эмоционального вида активного отдыха при организации досуга молодежи;
- простотой правил игры;
- высоким зрелищным эффектом игрового состязания;
- простотой инвентаря, оборудования и площадки для игры.

Однако следует отметить, что физические кондиции выпускников средних школ, поступивших в вуз, остаются на низком уровне [2, 3] Цель нашего исследования – определить, как влияет игра в волейбол на физические кондиции студенток ОмГА. В исследовании приняли участие студентки очной формы обучения 1–3 курсов.

При исследовании использовались методы математической статистики и тесты для оценки физических кондиций:

- спринтерский бег (100 м);
- кросс (2/3 км);
- прыжок с места;
- подъем и опускание туловища.

Также мы использовали тесты, оценивающие технику приемов игры в волейбол:

- подача;
- прием и передача мяча сверху;
- прием и передача мяча снизу.

Результаты тестирования представлены в таблице 1.

Таблица 1

Динамика физического развитие девушек, поступивших на первый курс в Омскую гуманитарную академию

Тесты	2016–2017 уч. год (n=20)	2017–2018 уч. год (n=20)	2018–2019 уч. год (n=20)
Бег на 100 м (сек)	18,9 0,62	17,3 0,39	17,1 0,41
2 км (мин)	13,45 0,29	13,57 0,23	14,10 0,41
Подтягивание на перекладине (кол-во раз) *	3,2 0,28	3,6 0,25	2,6 0,63
Прыжок с мес- та (см)	161,4 5,09	159,6 2,33	167,3 3,87
Поднимание и опускание ту- ловища (кол-во раз) **	31,5 1,19	30,7 1,23	36,1 1,54

* Исходное положение – вис на перекладине (h=90 см), хват сверху, ноги в упоре, туловище прямое, без прогибов. Требуется сгибая руки подтягиваться к перекладине (без рывков), касаться ее носом.

** Исходное положение – лежа на спине, ноги согнуты в коленях, руки согнуты в локтях, кисти за головой. Требуется поднять и опустить туловище в течение 60 сек максимально возможное для студента количество раз.

Результаты и их интерпретация. Результаты проведенных исследований в высшем учебном заведении позволяют констатировать тот факт, что физическое развитие студенток 3 курса неуклонно снижается. Также следует отметить значительное увеличение численности студенток, имеющих отклонения в состоянии здоровья, освобожденных от практических занятий, тех, кому рекомендованы занятия лечебной физической культурой в специальных медицинских группах. На наш взгляд, это связано с тем, что по объективным и субъективным причинам физической культуре в средних учебных заведениях не уделяется должного внимания.

Входящее тестирование показало низкий уровень владения техническими приемами игры в волейбол (подача, прием и передача) у студенток, поступивших в ОмГА на очную форму обучения. Таким образом, не могли выполнить:

- подачу мяча любым способом – 99 % девушек на 3 курсе в 2018 г;
- прием и передачу мяча сверху – 99 % девушек на 3 курсе в 2018 г;
- владение приемом и передачей мяча снизу – 99 % девушек на 3 курсе в 2018 г.

При анкетировании студенток 1–3 курса, обучающихся в ОмГА, было установлено, что 50–70 % времени, отведенного на предмет «Физическая культура» в среднем учебном заведении, занимало обучение и совершенствование техники игры в баскетбол.

При итоговом тестировании (май–июнь) обучающихся на 3 курсе были получены данные, которые представлены в табл. 2.

Таблица 2

Динамика физических кондиций девушек, обучающихся в ОмГА, по годам обучения (итоговое тестирование)

Тесты	2016–2017 уч. год 1 курс	2017–2018 уч. год 2 курс	2018–2019 уч. год 3 курс
Бег на 100 м (сек)	17,1 0,41	17,3 0,30	16,4 0,98
Прыжок с места (см)	167,3 3,87	172 3. 24	179 3,51
Подтягивание на перекладине (кол-во раз)	3,6 0,25	5,9 0,31	8,4 0,29
Подъем и опускание туловища (кол-во раз)	30,7 1,23	33,2 1,19	35,9 1,2

Итоговое тестирование физических кондиций девушек с 3 курса позволило констатировать факт, что игровые виды спорта, в частности волейбол, положительно влияют на физические показатели обучающихся. Так, было отмечено увеличение показателей при тестировании скоростно-силовых качеств у девушек.

Игра в волейбол вызвала у девушек следующие изменения в физических кондициях.

1. Показатели скоростных качеств (бег на 100 м) улучшились к концу 3 курса: отмечено уменьшение времени на преодоление дистанции на 1,8 сек ($P < 0,05$) по сравнению с результатами начала 1 курса.

2. Параметры скоростно-силовых качеств улучшились к концу 3 курса, в частности прыжок с места – на 17,6 см ($P < 0,05$) по сравнению с результатами начала 1 курса.

3. Параметры силовых качеств пояса верхних конечностей у девушек (подтягивание на перекладине из положения виса ($h=90$ см), хват сверху, ноги в упоре) увеличились к концу 2 курса, по сравнению с итоговым тестированием 1 курса, в 2,3 раза ($P < 0,01$), а к концу 3 курса – в 5,2 раза ($P < 0,01$).

4. Силовые качества мышц туловища (подъем и опускание туловища из положения лежа на спине, ноги согнуты в коленях, руки согнуты в локтях, кисти за головой) улучшились к концу 3 курса (итоговое тестирование) в 4,4 раза ($P < 0,01$).

5. При тестировании общей выносливости (кросс) значимых изменений у девушек не отмечено, в связи с чем необходимо внести изменение в рабочую программу: в начале и в конце учебного года выделить время на кроссовую подготовку.

При итоговом тестировании технических приемов игры в волейбол (подача, прием и передача) можно отметить 100 %-е овладение приемом и передачей мяча к концу 3 курса, 90 %-е – нижней прямой подачей и 60 %-е – верхней.

Выводы. Физическое состояние студенток, поступивших в высшее учебное заведение, имеет тенденцию к ухудшению как общей выносливости, так и скоростно-силовых качеств. Также отмечается увеличение числа обучающихся, имеющих отклонения в состоянии здоровья. В связи с объективными и субъективными причинами, игре в волейбол в средней школе в последнее время уделяется недостаточное внимание. Экспериментально доказано, что регулярные занятия волейболом в высшей школе благотворно сказываются на скоростно-силовых качествах. Для улучшения показателя, оценивающего общую выносливость, необходимо внести корректировку в учебную программу по физической культуре и спорту, увеличив количество часов на общефизическую подготовку в начале и конце учебного года.

Библиографический список

1. Волейбол: теория и практика [Электронный ресурс] : учебник для высших учебных заведений физической культуры и спорта / С. С. Даценко [и др.]. – Электрон. текстовые данные. – М. : Спорт, 2016. – 456 с. – URL: <http://www.iprbookshop.ru/43905.html>. – ЭБС «IPRbooks».

2. Сергиевич, Е. А. Физическое развитие обучающихся в Омской гуманитарной академии [Текст] / Е. А. Сергиевич // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – Вып. № 1 (31) – Омск, 2018. – С. 120–123.

3. Мальцева И. Г. Изменение физической кондиции студентов в период обучения в вузе [Текст] / И. Г. Мальцева, Е. А. Сергиевич // Актуальные проблемы физической культуры, спорта и туризма : мат. Всерос. науч.-практ. конф. : Уфимск. гос. авиац. тех. ун-т. – Уфа : Изд-во БГПУ, 2013. – С. 166–169.

ЛЕЧЕБНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ПРИ БРАДИКАРДИИ

Мясникова С. Е.,

Омская гуманитарная академия,

научный руководитель д-р мед. наук, профессор В. А. Ляпин

Заболевания сердечно-сосудистой системы являются в настоящее время основной причиной смертности и инвалидности населения экономически развитых стран. По данным ВОЗ [1] (всемирной организации здравоохранения), среди естественных причин смерти заболевания сердечно-сосудистой системы занимают первое место в мире. С каждым годом частота и тяжесть этих болезней неуклонно нарастают, все чаще заболевания сердца и сосудов встречаются и в молодом, творчески активном возрасте.

Распространению болезней сердечно-сосудистой системы способствует ряд факторов внешней и внутренней среды (факторы риска). Из группы социально-культурных факторов наибольшее значение имеют:

- потребление высококалорийной пищи, богатой насыщенными жирами и холестерином (избыточный вес, ожирение);
- курение;
- гиподинамия (малоактивный образ жизни);
- стрессовые условия современной жизни в крупных городах.

Из нарушений биохимических и физиологических регуляторных механизмов наиболее разрушительны гиперхолестеринемия, гипертриглицеродемия, ряд форм гиперлиппротеинемии, нарушенная толерантность к углеводам, артериальная гипертония и др.

Брадикардия – замедление ритма сердца – самая распространенная сердечная патология, которая часто диагностируется у здоровых людей. Заболеванию подвержены около 20 % населения земного шара, в том числе дети и беременные женщины. Эта разновидность аритмии выражается в уменьшении частоты сердечных сокращений и в практике медицины квалифицируется как редкий пульс, или «медленное» сердце.

Количество ударов сердца в минуту при брадикардии составляет менее 60, в то время как физиологической нормой считаются импульсы, кратные 68–72 ударам [2].

Брадикардия – реакция организма на нарушение функционирования сердечно-сосудистой системы. Различают физиологическую (проявление на фоне полного здоровья (чаще у спортсменов) [3] как следствие хорошо натренированной сердечной мышцы) и патологическую (проявление на фоне кардиологических заболеваний) формы болезни.

Замедление пульса, или физиологическая брадикардия, развивается под воздействием таких факторов, как:

- возраст;
- хорошее физическое развитие;
- переохлаждение (гипотермия) при воздействии холодной воды) [4];
- возбуждение рефлекторных зон (надавливание на глаза, массаж сонной артерии).

В большинстве случаев незначительное снижение ЧСС не сопровождается появлением каких-либо серьезных симптомов. Различные жалобы появляются в основном у пожилых людей. У спортсменов и молодых людей определенные симптомы наблюдаются лишь при снижении ЧСС ниже 40 ударов в минуту. Тогда говорят о патологической брадикардии, влияющей на общий кровоток.

Основными симптомами при брадикардии являются:

- головокружение;
- обмороки;
- неадекватный рост ЧСС при нагрузке;
- одышка;
- слабость;
- бледность кожи;
- повышенная утомляемость;
- боли в груди.

Когда знаешь симптомы, становится понятно, чем опасна брадикардия. Так, если частота пульса снижается до 40 ударов в минуту, возникает недостаточность кровообращения. В результате мозг и внутренние органы начинают испытывать острую нехватку кислорода. Если больному не будет оказана своевременная медицинская помощь, возможна полная остановка дыхания.

Брадикардия является частым признаком беременности. Возникновение патологии у беременных может быть связано как с общими причинами, так и с регулярно увеличивающейся маткой. Сдавливая область брюш-

ной полости, увеличивающаяся матка приводит к раздражению блуждающего нерва, что является одной из причин снижения показателей пульса. В отдельных случаях сбой сердечного ритма может стать источником общего недомогания, головокружения у пациентки. Для устранения этих симптомов и улучшения самочувствия беременным рекомендовано употребление зеленого чая и горького шоколада в небольших количествах.

Обнаружение брадикардии у подростков не несет для их здоровья такой опасности, как для здоровья детей младшего возраста. Развитие патологии в этот период чаще всего связано с активным ростом пациента и гормональным бумом, к которому сердце еще не успело приспособиться. По мере полового созревания, при достижении баланса между этими изменениями и механизмом их регулирования со стороны ЦНС, нарушение исчезает, не принося организму подростка существенного вреда [5].

Для того чтобы изменить ситуацию, необходимо заниматься физической культурой: для пациентов с брадикардией при нормальных показателях кардиологических нагрузочных тестов подходят все виды физической активности, за исключением подъема тяжести и силовых упражнений с длительной задержкой дыхания. При замедлении сердечной проводимости (блокаде), но отсутствии синдрома Адамса–Стокса (кратковременное нарушение сознания) рекомендуются такие виды физической нагрузки, как:

- терренкур (дозированная ходьба), в том числе скандинавская;
- медленный бег на мягком грунте или беговой дорожке в зале;
- спокойная езда на велосипеде или велотренажере;
- лечебная гимнастика с нагрузкой на мышцы конечностей, брюшного пресса, спины;
- йога, пилатес и стретчинг [6].

Обычно брадикардию диагностируют на плановой электрокардиографии (ЭКГ). Однако подозрения на патологически пониженное количество сердечных сокращений может возникнуть при осмотре пациента путем прослушивания пульса и вопросов о состоянии больного. Выслушав жалобы пациента, специалист может назначить дополнительное обследование (если на это есть весомые причины).

Хирургическое лечение брадикардии проводится в одном случае – если причина – изменения в самом миокарде. Тогда проводится имплантация кардиостимулятора. Хирургически это делается так: прибор вводят п / к, он помогает регулировать сердечный ритм, обеспечивая нормальную частоту сердечных сокращений. Использование народной медицины для лечения синусовой брадикардии дополняет назначенное комплексное лечение.

К народной медицине прибегают не как к основному методу, а как к дополнению к назначенному лекарственному лечению. Это значительно усиливает лекарственное воздействие и сводит к минимуму осложнения. Доказано, что соблюдение еще нескольких правил поможет излечить или хотя бы уменьшить брадикардию до комфортного состояния пациента, не влияющего существенно на качество его жизни.

Синусовая брадикардия может вызвать:

- остановку сердца;
- сердечную недостаточность и инфаркт;
- ишемию сердца и сосудов;
- травмы в результате резкой потери сознания.

Поскольку данное заболевание влечет за собой другие заболевания сердца, необходимо применять профилактические меры, проходить обследование, тем более если имеются любые другие заболевания, и своевременно их лечить.

По статистике, полное излечение от синусовой брадикардии наступает в 95–97 %.

Для 90–95 % больных эффективна специфическая медикаментозная терапия. Ее продолжительность зависит от причинного заболевания и варьируется от однократного введения препаратов при впервые возникшем приступе до продолжительного лечения на протяжении нескольких месяцев или лет при хронических заболеваниях.

5–10 % пациентов требуется установка кардиостимулятора. Эта процедура эффективна во всех случаях, независимо от причин брадикардии. Ритм восстанавливается сразу после операции.

Если не заниматься лечением причинного заболевания, вылечить брадикардию невозможно – можно лишь облегчить состояние систематическими занятиями лечебной физической культурой, например терренкуром. Терренкур – это один из методов санаторно-курортного лечения, сочетающий в себе лечебную физкультуру, ландшафто- и климатотерапию. По сути это пешая прогулка по специально разработанным маршрутам, дозированная по расстоянию, углу наклона местности и темпу ходьбы. Протяженность маршрута определяет степень его сложности. Выделяют 3 вида маршрутов:

- 1) до 0,5 км – легкий;
- 2) 0,5–1,5 км – средний;
- 3) 1,5–3 км – трудный.

Угол подъема также варьируется и может составлять от 2–3 до 30 °.

В зависимости от рекомендованного темпа движения терренкур может быть медленным (пациент идет со скоростью 60–80 шагов в минуту), сред-

ним (от 80 до 100 шагов) и быстрым (более 100 шагов). Общее время прохождения маршрута составляет 15, 20, 30 или 60 минут.

Во время ходьбы важно следить за осанкой и соблюдать рекомендации по дыханию: оно должно быть равномерным. Если больной идет по ровной дороге, то его вдох должен соответствовать 2–4 шагам, а выдох – 3–5 шагам. При подъеме дышать следует чаще – 2–3 шага вдох и 3–4 выдох, причем шаг должен быть более коротким. Дыхание носовое, смешанное (с расширением грудной клетки и легким выпячиванием живота на вдохе) [7].

Маршрут терренкура подбирают каждому больному индивидуально, в зависимости от его возраста, заболеваний и уровня тренированности. Делает это методист ЛФК. Когда маршрут составлен, его выдают больному с подробным указанием всех рекомендаций – продолжительности, угла наклона поверхности, темпа ходьбы, периодичности прогулок, продолжительности каждой прогулки и остановок.

Избежать развития брадикардии возможно. Для этого необходимо:

- отказаться от курения и алкогольных напитков;
- отдавать предпочтение здоровой пище, свежим продуктам;
- следить за собственным весом, не переедать;
- регулярно посещать клинику для обследования, следить за здоровьем;
- следить за уровнем холестерина в крови;
- высыпаться, обеспечивать себе полноценный отдых;
- регулярно выполнять несложные физические упражнения (это может быть обычная зарядка, простая гимнастика);
- больше времени проводить на свежем воздухе;
- избегать стрессовых ситуаций, исключить депрессивные состояния;
- уменьшить употребление соли.

Только бережное отношение и внимательность к собственному организму поможет сохранить здоровье и исключить серьезные патологии. И если все же брадикардия дает о себе знать, не медлите – отправляйтесь к терапевту. Именно этот врач поможет разобраться с возникшей проблемой, подскажет, куда идти и что делать в первую очередь. Затем необходимо обратиться к специалисту по ЛФК для составления и реализации программы реабилитации.

Библиографический список

1. Болезни сердечно-сосудистой системы, ревматические болезни : руководство для врачей [Текст] / под общ. ред. Ф. И. Комарова. 2-е изд., стереотип. – М. : Медицина; 1996. – 560 с.

2. Минкин, Р. Б. Болезни сердечно-сосудистой системы [Текст] / Р. Б. Минкин. – СПб. : Акация, 1994. – 273 с.
3. Сергиевич, Е. А. Педагогические и медико-биологические средства восстановления в спорте (на примере единоборств) : монография [Текст] / Е. А. Сергиевич. – Омск : ЗАО «Ютон», 2010. – 98 с.
4. Сергиевич, Е. А. Влияние оздоровительного плавания на сердечно-сосудистую и дыхательную систему мужчин и женщин разного возраста [Электронный ресурс] / Е. А. Сергиевич // Электронный науч.-метод. журнал Омского ГАУ – Вып. № 1 (4) – Омск : Изд-во ОмГАУ, 2016. – URL: <http://e-journal.omgau.ru/index.php/2016-god/4/25-statya-2016-1/256-00083>
5. Бадалян, Л. О. Наследственные болезни у детей [Текст] / Л. О. Бадалян. – М. : Медицина, 1971. – 367 с.
6. Дубровский, В. И. Лечебная физическая культура [Текст] / В. И. Дубровский. – М., Владос, 1999. – 607 с.
7. Новиков, Ю. А. Физкультура или спорт [Текст] / Ю. А. Новиков. – М., 1996. – 125 с.

КАНИСТЕРАПИЯ КАК МЕТОД ЛЕЧЕНИЯ, ВОССТАНОВЛЕНИЯ И РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ, БОЛЬНЫХ ДЦП

Королева В. А.,
ОмГАУ им. П. А. Столыпина,
научный руководитель к. п. н., доцент Л. П. Пягай

Согласно данным Всемирной Организации Здравоохранения (ВОЗ) и Организации Объединенных Наций (ООН), характерным процессом для населения всей планеты является рост численности инвалидов. Статистические данные этих организаций говорят о том, что 10 % населения всех стран мира имеют инвалидность физического или психического состояния. При этом каждый десятый из инвалидов – ребенок. Т. е. более 120 млн детей в мире имеют различного рода отклонения в строении, функционировании и развитии организма.

Ежегодно в России увеличивается количество детей, имеющих нарушения развития. Причины данной проблемы разнообразны: патологии беременности и родов, заболевания инфекционного и дегенеративного характера, отсутствие благоприятных условий для соблюдения здорового образа жизни, неэффективность системы здравоохранения. [1]

В последние годы диагноз «детский церебральный паралич» (ДЦП) вышел на одно из первых мест по частотности среди патологий нервной системы в детском возрасте. Он является одним из инвалидизирующих заболеваний неонатального периода во всех странах мира [2]. Термин «дет-

ский церебральный паралич», согласно Международной классификации болезней 10-го пересмотра (МКБ-10), объединяет целую группу хронических неврологических расстройств под кодом G-80, при которых поражается двигательная и мышечная активность и нарушается координация движений [3]. Ведущими дефектами при ДЦП являются двигательные расстройства, связанные с повреждением двигательных зон и проводящих путей головного мозга, а также нарушения развития центральной нервной системы. В Российской Федерации количество детей с ДЦП составляет 46,3 % от общего числа детей, имеющих хронические заболевания [4].

Слабость нервной системы, одна из особенностей ДЦП, значительно влияет на деятельность больных: они плохо защищены от нервных и психических нагрузок, страдают от стрессов, подвержены тревожности. Детям с ДЦП трудно концентрироваться на определенном задании из-за повышенной утомляемости. Специалисты также отмечают, что многие дети отличаются повышенной впечатлительностью, болезненным реагированием на изменение окружающей их обстановки. Все вышеперечисленные факты требуют поиска высокоэффективных и предельно щадящих средств помощи детям с данным заболеванием и их социальной адаптации.

Современной медицине широко известны традиционные средства реабилитации при данном заболевании: лечебная физическая культура, оздоровительное плавание, массаж. Но также хорошо себя зарекомендовали в качестве «лекарства» и животные: люди давно обратили внимание на благотворное влияние дельфинов, лошадей, собак и кошек на организм человека.

По мнению известных зоотерапевтов А. В. Субботина и Л. Л. Рацевской, одним из возможных методов повышения уровня социально-психологической адаптации детей с ДЦП является анималотерапия. Анималотерапия – метод лечения и реабилитации пациентов с использованием животных. Одной из дисциплин анималотерапии является канистерапия. Канистерапия – особый вид реабилитации человека при помощи специально отобранных и обученных собак-терапевтов под наблюдением канис-инструкторов [5]. Канистерапия применяется в виде вспомогательной психотерапевтической методики для улучшения состояния больных олигофренией, аутизмом, синдромом Дауна, детским церебральным параличом, а также при различных двигательных расстройствах, заболеваниях сердечно-сосудистой системы, при реабилитации после травм и инсультов. Методология канистерапии использует принципы эрготерапии, психотерапии, лечебной физкультуры.

История канистерапия началась в XVII в., когда в Великобритании была устроена лечебница для душевнобольных «Ретрит». Основатель больницы Уильям Тьюк совместно с Обществом друзей внедрил нововведения в традиционный для тех лет метод лечения: исключил использование смиренных рубашек и подавляющих психику медикаментов и стал применять собак при общении с больными. Врачи больницы отмечали положительное влияние животных на больных: у людей снизился уровень агрессии, уменьшилась частота приступов и улучшилось общее состояние. [6]

Термин «анималотерапия» был введен американским психиатром Борисом Левинсоном в 60-е гг XX в. Доктор Левинсон заметил, что собака, присутствующая на его сеансах, вызывала положительные реакции у пациентов. Левинсон стал активно использовать собаку в своей работе и пришел к выводу, что участие собаки повышает эффективность традиционной терапии. Через некоторое время к экспериментам Левинсона присоединились психиатры Элизабет и Сэм Карсон. Они применяли общение с собаками при лечении психических заболеваний у лиц пожилого возраста, и результаты их исследований также показали положительный эффект канистерапии. [5]

Цель нашего исследования – изучить влияние собак в зависимости от их породы на состояние и самочувствие владельцев, выяснить, какой эффект оказывает канистерапия на детей с диагнозом «детский церебральный паралич».

Были использованы следующие методы исследования: теоретический анализ наиболее доступной нам литературы, опрос, анкетирование, беседа и математическая обработка данных.

В наши дни актуальность канистерапии доказывать не приходится, ведь это один из немногих методов восстановления и реабилитации, который имеет минимум противопоказаний. Это лабораторно подтвержденная аллергия на панель аллергенов «домашние животные», а также заболевания верхних дыхательных путей и нарушения кожных покровов (пролежни, язвы, фурункулез). В остальных ограничениях для канистерапии нет. А в наши дни метод лечения с минимумом противопоказаний очень востребован и актуален. Также стоит отметить, что программы канистерапии не требуют для реализации сверхмощных затрат, что повышает спрос на нее.

По мнению доктора медицинских наук Аарона Катчера, основной лечебный эффект канистерапии заключается в тактильном контакте человека и животного. Научные эксперименты доказали, что при поглаживании собаки и мозг человека, и мозг самого животного вырабатывают в разы большее количество дофамина (так называемый «гормон счастья»). Дофа-

мин уменьшает тяжесть депрессивных состояний и понижает уровень кровяного давления. Аналогичные исследования были проведены другой группой ученых. А. Битц и К. Увнас-Моберг пришли к выводу, что после сеансов канистерапии в слюне и в крови пациентов снижался уровень кортизола и повышался уровень окситоцина. В настоящее время эта же группа ученых пытается пролить свет на механизм влияния канистерапии на уровень нейротензина и вазопрессина. Обобщил эти исследования профессор психологии Хэл Херцог, который пришел к выводу, что общение с собаками активизирует в мозге человека биохимические реакции, способствующие снижению стресса и беспокойства.

На сегодняшний день множество ученых проводят разносторонние исследования, посвященные изучению влияния животных на физическое и психическое состояние человека.

В университете штата Мэриленд изучали группу больных, перенесших инфаркт миокарда. В результате выяснилось, что владельцы домашних животных имеют бóльшие шансы на выживание, чем остальные. Информация о помощи собак в восстановлении после сердечно-сосудистых заболеваний также подтверждается и рядом статей в «Американском кардиологическом вестнике».

Также интересны результаты исследований отечественных ученых. Целью М. Н. Мальцевой, Е. В. Мельниковой, А. А. Шмониной, Е. В. Вербитской, А. А. Скоромец и Г. Е. Ивановой была оценка эффективности канистерапии как метода реабилитации пациентов после перенесенного ишемического инсульта. В исследование было включено 50 пациентов, перенесших церебральный ишемический инсульт. Все пациенты были разделены на три группы:

- группу контроля, в которой пациенты получали лекарственную терапию и механотерапию;
- группу канистерапии;
- группу плацебо, в которой хоть и применялось простое общение с собаками, но были исключены упражнения из реабилитационного курса канистерапии второй группы.

В группе канистерапии пациентам предлагалось выполнение различных усложняющихся заданий при помощи собак, а также упражнений, направленных на восстановление чувствительности, речи и двигательных функций. Все пациенты были оценены по шкале Рэнкина до начала курса и спустя 3 дня после его окончания специалистами, не имеющими информации о принадлежности пациента к той или иной группе. Ученые пришли к выводу, что канистерапия является эффективным методом реабилитации

пациентов в период восстановления после инсульта. Основу эффекта канистерапии составляет взаимодействие пациента и специально подготовленной собаки путем выполнения заданий и упражнений. Простое общение собаки и пациента не приводит к лечебному эффекту и не может быть рассмотрено как метод терапии [7].

В особом подходе нуждаются и дети с ограниченными возможностями здоровья. Их реабилитация является системой мероприятий, направленных на устранение ограничений и улучшение качества жизни, которые можно усилить с помощью включения в работу животного. Согласно С. А. Данченко, реабилитация канистерапией включает в себя социально-бытовую адаптацию и социально-средовую реабилитацию. Эффективность данного метода будет зависеть от уровня и принципа организации канистерапии [8].

В качестве животных-терапевтов собаки отбираются специально, путем проведения различных поведенческих тестов. Собака должна обладать набором качеств, позволяющих работать с разными по характеру пациентами. Опытным путем установлено, что порода собаки не имеет значения. Это объясняется тем, что целенаправленная племенная работа по выработке необходимых для канистерапии качеств не проводилась. Поэтому для канистерапии пригодны собаки практически всех пород, а также метисы. Старейшая организация по тестированию собак-терапевтов Therapy Dog International не сообщает о преобладании какой-либо породы собак в канистерапии [9]. Однако необходимо разделять собак по размеру, типу шерстного покрова и темперамента для индивидуального подхода к пациенту. Выбор по этим параметрам нужно проводить исходя из стратегии реабилитации пациента, а не из личных предпочтений канис-инструктора [10]. Собаки мелких пород достигают большого успеха при работе с пожилыми и лежачими людьми, пациентами хосписов. Крупные и средние породы лучше применять для работы с детьми и подростками.

Первые попытки использования канистерапии в России были осуществлены достаточно давно. Однако авторитет данного метода был изначально подорван из-за применения его людьми, далекими от медицины и принципов реабилитации. Таким образом, было сформировано ошибочное мнение, согласно которому канистерапия – это якобы обычное общение с собакой. И только после введения системного подхода в проведении клинических испытаний была начата организация применения данного метода в соответствии с научными представлениями о медицинской и социальной реабилитации. В 2011 г. в России было создано Сообщество поддержки и развития канистерапии (СПРКТ). С 2014 г. СПРКТ представляет интересы

канистерапии в Союзе реабилитологов России. Стараниями данных организаций канистерапия получила свое признание в традиционной медицине: ежегодно печатаются рецензируемые статьи в изданиях из списка ВАК о клинических исследованиях канистерапии [11].

Интересные результаты показало применение канистерапии в работе с детьми, больными ДЦП. На протяжении 2-х лет проводились исследования уровня тревожности у детей с ДЦП, которые получали несколько сеансов канистерапии в неделю. Специалисты отмечали, что во время прохождения курса зоотерапии у детей появлялось желание общаться с окружающими, также развивалась самостоятельность и повышалась самооценка. В ходе исследований было установлено, что курс анималотерапии способствует снижению уровня тревожности и повышению адаптивных возможностей детей с ДЦП [12].

Эффективность канистерапии при работе с детьми с диагнозом ДЦП объясняется тем, что пациенты с данным заболеванием нуждаются в тактильной стимуляции. А при помощи канистерапии можно достичь улучшения координации движений, улучшить память и перенести позитивное отношение к собаке не только на других животных, но и на окружающих людей. Для усовершенствования подвижности и координации детей применяются уже закрепленные навыки и умения в различных комбинациях и видах взаимодействия с собакой. Высокие результаты показали упражнения на перемену положения тела, задания на равновесие, подвижные упражнения с мячом. Выполнение упражнений данного комплекса развивает концентрацию внимания и влияет на развитие как психических (память, мышление, восприятие), так и физиологических (обмен веществ, дыхание) процессов. Таким образом, канистерапия настраивает на позитивную мотивацию, создает условия для выполнения реабилитационной задачи [4].

Результаты исследований

Заинтересовавшая нас проблема ДЦП остро стоит и в Омской области, поэтому реализация канистерапевтических программ в нашем регионе востребована и актуальна. Положительных результатов в городе Омске достиг Центр канистерапии «Лапу, Друг!» – региональный представитель СПРКТ. В центре работают инструкторы и волонтеры, прошедшие специализированный курс, и собаки-терапевты, прошедшие тестирование. Организация процесса социальной реабилитации детей и подростков путем применения канистерапии показала благоприятное влияние собак на состояние здоровья различных больных.

Для того чтобы выяснить, какой же эффект оказывает общение с собаками на их хозяев, мы провели анкетирование среди владельцев собак города Омска. В ходе проведенного нами анкетирования владельцев собак все интервьюируемые отмечали, что их домашние питомцы:

- 1) оказывают положительный эффект на их самочувствие;
- 2) делают своих владельцев более активными и общительными;
- 3) помогают быстрее преодолевать стрессовые ситуации и справляться с нервным напряжением;
- 4) за счет ежедневных прогулок на улице в любую погоду делают хозяев более дисциплинированными и учат самоорганизации.

Положительные результаты работы зарубежных и российских специалистов в области канистерапии вызвали у нас интерес. И для изучения влияния собак на психоэмоциональное состояние их владельцев мы использовали методику САН. Эта методика состоит из оценки психоэмоционального состояния по трем параметрам: самочувствие, активность, настроение.

Владельцам собак предлагалось пройти данный тест несколько раз: первый – после утомительной и тяжелой физической или психической нагрузки, в ходе которой человек не получал общения с собакой, второй – после взаимодействия со своим питомцем, например после прогулки с собакой, ухода за ней, процесса дрессировки и простого общения со своим домашним любимцем.

В ходе первого тестирования мы получили следующие данные: по шкале «самочувствие» среднее значение 0,3 б. при $\sigma \pm 1,52$, «активность» – 0,3 б. при $\sigma \pm 1,6$, «настроение» – 1,2 б. при $\sigma \pm 0,86$.

После общения с собакой, то есть второго тестирования, результаты изменились следующим образом: по шкале «самочувствие» – 1,1 б. при $\sigma \pm 1,2$, по шкале «активность» – 0,7 б. при $\sigma \pm 1,4$, по шкале «настроение» – 2,73 б. при $\sigma \pm 0,23$.

Таким образом, можно прийти к выводу, что общение с собакой улучшает самочувствие хозяев, увеличивает их активность и повышает настроение. Взаимодействие и общение с собакой благотворно влияет на состояние человека, оказывая рекреационный эффект. Полученные нами результаты позволяют прийти к выводу о благоприятном воздействии собак на самочувствие их хозяев: общение с собакой поднимает настроение, расслабляет и успокаивает. Полученные данные также подтверждаются в ходе анализа вышеизложенного материала.

В настоящее время нами проводятся исследования, направленные на изучение влияния собак на функциональное состояние сердечно-

сосудистой и дыхательной системы, нервно-мышечного аппарата их владельцев и детей, больных ДЦП.

Итак, в результате анализа наиболее доступной литературы по тематике нашего вопроса, а также проведенного анкетирования мы пришли к выводу о положительном влиянии собак на физическое и психическое состояние человека. Канистерапия успешно используется во всем мире как метод лечения, восстановления и реабилитации больных людей, а также и как средство рекреации для здорового, но утомленного человека; занятия канистерапией благотворно влияют на детей, больных ДЦП, снижая у них уровень тревожности и повышая их адаптивные возможности.

Библиографический список

1. ДЦП – диагноз. Но не приговор! Причина болезни и ее лечение [Текст] // Вестник ЗОЖ. – М., 2005. – № 17. – С. 22–24.
2. Симонова, Т. Н. Особенности формирования начальных двигательных навыков у детей с ДЦП и методы их стимуляции [Текст] / Т. Н. Симонова // Логопед в детском саду. – М., 2007. – № 2. – С. 22–27.
3. Лебединский, В. В. Нарушение психического развития в детском возрасте [Текст] / В. В. Лебединский. – М. : Академия, 2008. – 144 с.
4. Абаканович О. И. Канистерапия как средство коррекционно-развивающей работы с детьми старшего дошкольного возраста с ДЦП [Текст] / О. И. Абаканович, Л. А. Яковлева // Международный студенческий научный вестник – Пенза : ООО «ИТО Академия естествознания», 2016. – Вып. № 5. – С. 195–197.
5. Субботин А. В. Лечебная кинология [Текст] // Теоретические подходы и практическая реализация / А. В. Субботин, Л. Л. Ращевская. – М. : Макцентр, 2004. – С. 24–86.
6. Криволапчук Н. Д. Собака + целитель [Текст] / Н. Д. Криволапчук. – СПб. : СПб : Невский проспект, 2007. – С. 33–36
7. Мальцева, М. Н. Канис-терапия в реабилитации пациентов в восстановительном периоде ишемического инсульта: простое слепое исследование. [Текст] / М. Н. Мальцева, Е. В. Мельникова, А. А. Шмонин, Е. В. Вербитская, А. А. Скоромец, Г. Е. Иванова // Вестник восстановительной медицины. Объединение специалистов восстановительной медицины (диагностика, оздоровление, реабилитация) – М. : Науч.-исслед. центр реабилитации и курортологии Минздрава РФ, 2013. – С. 70–73.
8. Данченко, С. А. Канистерапия как метод социальной реабилитации детей, попавших в экстремальную жизненную ситуацию [Текст] / С. А. Данченко, И. Г. Носова // Личность в экстремальных условиях и кризисных ситуациях жизнедеятельности. – Владивосток : Центр клинической и прикладной психологии, 2014. – Вып. № 4. – С. 296–301.
9. Dog breeds therapists. An experience. History. Results [Electronic resource]. – URL: <http://www.tdi-dog.org/>
10. Породы канистерапии [Электронный ресурс]. – URL: www.spb.gmu.ru/documents/magazine/2012_5.pdf

11. Канистерапия: вчера, сегодня, завтра [Электронный ресурс]. – URL: www.rehabrus.ru/56/323/kanis

12. Камнева, О. А. Укрепление психического здоровья детей с церебральным параличом методом иппотерапии [Текст] / О. А. Камнева // Психологическое здоровье подрастающего поколения: проблемы и пути решения : мат. Междунар. науч.-практ. конф. – Астрахань, 2009. – С. 152–153.

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ В СИСТЕМЕ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ

Миллер А. А.,
Омское медицинское училище
железнодорожного транспорта,
научный руководитель преп. Е. А. Мартыненко

В учебном процессе вузов отслеживание здоровьесбережения внедряется недостаточно последовательно, т. к. отсутствует функциональное понимание значения термина «сохранение здоровья». В вузах учебные планы и программы учебных дисциплин системы профессиональной подготовки специалистов не проектируются с позиций медицинских, психофизиологических и педагогических основ сохранения здоровья человека. Непонимание благоприятного воздействия физкультурной деятельности на состояние здоровья, низкая мотивация к занятиям физической культурой, неразвитость навыков самоконтроля и во многом неадекватное восприятие состояния своего организма приводят к поверхностному отношению студенческой молодежи к собственному здоровью, его сохранению и укреплению. Здоровье человека в первую очередь зависит от стиля жизни. Этот стиль персонифицирован. Он определяется социально-экономическими факторами, историческими, национальными и религиозными традициями, убеждениями, личностными наклонностями.

Здоровый образ жизни объединяет все, что способствует выполнению человеком профессиональных, общественных, семейных и бытовых функций в оптимальных для здоровья условиях и определяет направленность усилий личности на сохранение и укрепление индивидуального и общественного здоровья.

Здоровьеформирующие образовательные технологии, по определению Н. К. Смирнова, «это все те психолого-педагогические технологии, программы, методы, которые направлены на воспитание у учащихся культуры здоровья, личностных качеств, способствующих его сохранению и

укреплению, формирование представления о здоровье как ценности, мотивацию на ведение здорового образа жизни».

Отсюда следуют основные задачи:

- обеспечение студенту возможности сохранения здоровья на период обучения;
- снижение уровня заболеваемости обучающихся;
- сохранение работоспособности на занятиях;
- формирование у студентов знаний, умений и навыков по теме здорового образа жизни;
- формирование системы спортивно-оздоровительной работы.

Принципы здоровьесбережения

1. **«Не навреди!»**: все применяемые методы, приемы, используемые средства должны быть обоснованными, проверенными на практике, не наносящими вреда здоровью.

2. **Приоритет заботы о здоровье преподавателя и обучающегося**: все используемое должно быть оценено с позиции влияния на психофизиологическое состояние участников образовательного процесса.

3. **Непрерывность и преемственность**: работа ведется не от случая к случаю, а каждый день и на каждом занятии.

4. **Соответствие содержания и организации обучения возрастным особенностям обучающихся**: объем учебной нагрузки, сложность материала должны соответствовать возрасту обучающихся.

5. **Комплексный, междисциплинарный подход** – единство в действиях педагогов, психологов и врачей.

6. **Успех порождает успех**: акцент делается только на хорошее, в любом поступке, действии сначала выделяют положительное, а только потом отмечают недостатки.

7. **Активность**: активное включение в любой процесс снижает риск переутомления.

Каждое занятие для студента – это работа, протекающая в условиях почти полной неподвижности. Энергичных студентов видим лишь на переменах, а вот со звонком на занятие исчезает горящий взгляд, сходит улыбка, меняется и осанка. Поэтому педагогу в организации при проведении урока необходимо учитывать:

- обстановку и гигиенические условия в классе (кабинете): температуру и свежесть воздуха, рациональность освещения;
- среднюю продолжительность и частоту чередования различных видов учебной деятельности; ориентировочная норма – 7–10 минут;

- физкультминутки и другие оздоровительные моменты на занятии – их место, содержание и продолжительность;
- наличие у студентов мотивации к учебной деятельности на занятии;
- наличие в содержательной части урока вопросов, связанных со здоровьем и здоровым образом жизни;
- психологический климат на занятии.

В конце занятия следует обратить внимание на следующее:

- плотность урока, т. е. количество времени, затраченного студентами на учебную работу;
- момент наступления утомления у студентов и снижения их учебной активности;
- темп и особенности окончания урока.

Библиографический список

1. Антонова, Л. Н. Психологические основания реализации здоровьесберегающих технологий в образовательных учреждениях [Текст] / Л. Н. Антонова, Т. И. Шульга, К. Г. Эрдынеева. – М. : Изд-во МГОУ, 2004. –100 с.
2. Енбаева, О. Использование современных оздоровительных технологии и реализация принципа интеграции на занятиях по физической культуре [Электронный ресурс] / О. Енбаева. – URL: <http://www.maam.ru/detskijasad/ispolzovanie-sovremenyh-ozdorovitelnyh-tehnologii-i-realizacija-principa-integraci-na-zanjatijah-po-fizicheskoj-kulture.html>
3. Здоровье и образование [Электронный ресурс]. – URL: www.valeo.edu.ru
4. Каталог образовательных интернет-ресурсов. Распорядительные и нормативные документы системы российского образования [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.orto.ru/ru/education.shtml>

ОГЛАВЛЕНИЕ

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

Баронина А. В.

ПРОФИЛАКТИКА СИНДРОМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ВЫГОРАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ..... 3

Богалева Ю. Н.

ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОНФЛИКТОВ В
ОРГАНИЗАЦИИ..... 6

Богалева Ю. Н.

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОНФЛИКТОВ В
ОРГАНИЗАЦИИ..... 12

Волошина Д. В.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ШКОЛЕ
ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР 16

Есжанова Г. Н.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ РУКОВОДСТВО ПРОЦЕССОМ
САМОВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ПОДРОСТКОВОГО
ВОЗРАСТА..... 19

Жангуразова А. О.

РАЗВИТИЕ РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ ОТЦОВ И ДЕТЕЙ
ПОСРЕДСТВОМ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО
ТРЕНИНГА 22

Жолаушин С. Т.

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО
ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО
ТРЕНИНГА 25

Кривицкая Е. А.

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ПРОЕКТИРОВАНИЯ 28

Куликова Д. А.	
ПРАВОВОЕ ПОЛОЖЕНИЕ ОРГАНОВ ОПЕКИ И ПОПЕЧИТЕЛЬСТВА В СИСТЕМЕ ОРГАНОВ ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ ВЛАСТИ	32
Маликова Н. А.	
ОПТИМИЗАЦИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В МАЛОМ ТРУДОВОМ КОЛЛЕКТИВЕ ПОСРЕДСТВОМ СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА.....	41
Масаева А. Х.	
НЕМНОГО О МЕТОДАХ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК СПОСОБАХ ПРОФИЛАКТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	45
Масаева А. Х.	
НЕКОТОРЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЙ «ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ЗДОРОВЬЕ» И «ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕФОРМАЦИЯ ЛИЧНОСТИ»	48
Мустакова Г. Б.	
КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ АРТИКУЛЯЦИОННО-АКУСТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ.....	50
Пышнограй Е. В.	
ОРГАНИЗАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ РАЗОБЛАЧЕНИЯ ЛОЖНЫХ ПОКАЗАНИЙ В ПРАВООХРАНИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	54
Рахметова А. А.	
НЕКОТОРЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ.....	59
Рахметова А. А.	
НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ АДАПТАЦИИ У ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА.....	61

Сафонов Г. А.

ПСИХОКОРРЕКЦИЯ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ..... 64

Хан Н. С.

ПРОБЛЕМА КОНФЛИКТОВ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ И ИХ ПРОФИЛАКТИКА СРЕДСТВАМИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА..... 67

Хорошавина О. В.

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В ШКОЛЕ-ИНТЕРНАТЕ, ПОСРЕДСТВОМ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА..... 69

Хорошева Т. А.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ОПЫТА ОБЩЕНИЯ С ПРИРОДОЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА..... 73

Шахметова А. Т.

ПРОФИЛАКТИКА АГРЕССИВНОСТИ ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА..... 77

**СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫЕ АСПЕКТЫ
В ОБРАЗОВАНИИ, ФИЛОСОФИИ, СОЦИОЛОГИИ,
ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИИ, СОВРЕМЕННЫЕ
ПОДХОДЫ В ИНФОРМАТИКЕ И МАТЕМАТИКЕ,
ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО
МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ**

Давид Н. А

МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕДАГОГА КАК ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯ ВВЕДЕНИЯ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО СТАНДАРТА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 81

Кожабаева Л. Ж.	
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ АКТУАЛИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКИХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ.....	84
Котенко А. В.	
ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	89
Матюшенко С. В.	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-МОДЕЛИРУЮЩЕЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ СЕМИНАРА	92
Пиликина Н. И.	
ВОЗМОЖНОСТИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ МОЛОДЕЖИ.....	98
Стреленко А. И.	
ОРГАНИЗАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ, ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	100
Терещенко Л. В.	
МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА В ДОУ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	105
Трофимова А. М.	
ПЕНСИОННАЯ РЕФОРМА В РОССИИ: ПРИЧИНЫ И ВОЗМОЖНЫЕ ПОСЛЕДСТВИЯ	108
Черниязова А. Ж., Иманов А. К.	
К ПРОБЛЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ ...	111
ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ В УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ РФ	
Ерошенко К. С.	
ЭФФЕКТИВНОСТЬ ВОЗДЕЙСТВИЯ ДЫХАТЕЛЬНОЙ ГИМНАСТИКИ А. Н. СТРЕЛЬНИКОВОЙ.....	116

Кох Р. В.

ОСНОВЫ РАЦИОНАЛЬНОГО ПИТАНИЯ КАК ФАКТОР
ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ 118

Мухаметшина И. А.

ВЛИЯНИЕ ИГРОВЫХ ВИДОВ СПОРТА (ВОЛЕЙБОЛ) НА
ФИЗИЧЕСКИЕ КОНДИЦИИ СТУДЕНТОК 3 КУРСА ОмГА..... 123

Мясникова С. Е.

ЛЕЧЕБНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ПРИ БРАДИКАРДИИ 127

Королева В. А.

КАНИСТЕРАПИЯ КАК МЕТОД ЛЕЧЕНИЯ, ВОССТАНОВЛЕНИЯ И
РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ, БОЛЬНЫХ ДЦП..... 132

Миллер А. А.

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ В СИСТЕМЕ
ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ..... 140

Научное издание

Студенческая весна – 2019

XV Международная научно-практическая конференция
студентов и магистрантов

Сборник статей

Часть 2

Редактор Л. В. Калугина
Компьютерная верстка Л. В. Калугиной

Подписано в печать 16.07.2019.
Печать на ризографе. Бумага офсетная. Формат 60×84/16.
Печ. л. 9. Уч.-изд. л. 6,8. Тираж 100 экз. Заказ.
Омская гуманитарная академия
644105, Омск, ул. 4-я Челюскинцев, 2а.

Отпечатано в полиграфическом отделе издательства
Омской гуманитарной академии.
644105, Омск, ул. 4-я Челюскинцев, 2а, тел. 28-47-43.